

Tartu Ülikool
Filosoofiateaduskond
Semiootika osakond

Maarja Vaikmaa
SEMIOOTILISE LÄHENEMISE RAKENDAMINE GÜMNAASIUMIASTME
KIRJANDUSÕPETUSES LUULEANALÜÜSI NÄITEL
Magistritöö

Juhendaja *PhD* Ülle Pärli

Tartu
2015

Olen magistritöö kirjutanud iseseisvalt. Kõigile töös kasutatud teiste autorite töödele, põhimõtteliste seisukohtadele ning muudest allikaist pärinevatele andmetele on viidatud.

Autor: Maarja Vaikmaa (*allkiri*)

25. mai 2015 (*kuupäev*)

SISUKORD

SISSEJUHATUS	4
1 HARIDUS KUI SEMIOOTIKA UURIMISVALDKOND.....	9
1.1 Hariduse väljakutse 21. sajandi ühiskonnas	9
1.2 Tajukogemus ja multimodaalsus õppimisprotsessis.....	11
1.3 Semiootikast hariduses haridussemiootikani.....	14
1.4 Gümnaasiumi riikliku õppekava üldiseloostus.....	17
1.4.1 Õppekavateoreetilised analüüsikategooriad.....	17
1.4.2 Gümnaasiumi riikliku õppekava põhikomponendid ja dimensioonid	21
1.4.2.1 Õppekava põhikomponendid.....	22
1.4.2.2 Õppekava dimensioonid	23
2 KIRJANDUSÕPETUST SUUNAVATE DOKUMENTIDE JA PRAKTIKUTE KOGEMUSE VÕRDLEV ANALÜÜS	25
2.1 Õppekava ootus kirjandusõpetusele	26
2.1.1 Tunnijaotus.....	27
2.1.2 Väärtuskasvatus.....	28
2.1.3 Üldpädevused	29
2.1.4 Läbivad teemad	30
2.2 Ainekava ootused kirjandusõpetusele	32
2.2.1 Riikliku ainekava ja koolide ainekavade ootused. Võrdlev vaade.....	32
2.2.2 Luule osakaal ainekavas.....	34
2.3 Praktikute kogemus	35
2.3.1 Kooli õppekava ja kirjanduse ainekava koostamine ning läbimine	35
2.3.2 Väärtuskasvatus kirjandusõpetuses	37
2.3.3 Üldpädevused, läbivad teemad ja aineteülene koostöö kirjandusõpetuses	39
2.3.4 Õppevara ja –materjal	41
2.3.5 Metoodika	43
2.3.6 Õppevara ja metoodika luule käsitlemisel	47
2.4 Semiootiline lähenemine õppekavas, kirjandusõpetuse ainekavas ja pedagoogilises praktikas	48

3 SEMIOOTILISE LÄHENEMISE RAKENDAMINE GÜMNAASIUMIASTME

KIRJANDUSÕPETUSES	51
3.1 Semiootiline lähenemine kirjandusõpetuses.....	51
3.1.1 Luulekeelest	51
3.1.2 Luuletekst kui kunstitekst ja kultuuritekst	53
3.1.3 Kirjandusliku teksti tajumine kui õppevara loome lähtekoht	55
3.1.4 Lotmani kunstiteksti lugemise õpetus	60
3.1.5 Multimodaalne õppevara: meedium ja grammatika.....	64
3.2 Rakendatud metoodika ja tunnikava aluspõhimõtted	67
3.3 Proovitundide läbiviimise analüüs.....	68
3.3.1 Proovitundide läbiviimine — analüüsimetodi omandamine	68
3.3.2 Kodutöö — analüüsimetodi kinnistamine	70
3.3.3 Rühmatöö — analüüsitulemuste võrdlemine	78
3.4 Õppe- ja ainekava täitmine	79
3.5 Õpilaste tagasiside proovitundidele ja analüüsimetodile.....	81
3.6 Ettepanekud semiootilise analüüsimetodi kaasamiseks kirjandusõpetusse	88
KOKKUVÕTE	90
SUMMARY	93
KASUTATUD KIRJANDUS	96
LISAD.....	102
Lisa 1: Intervjuuküsimused õpetajatele	102
Lisa 2: Intervjuu Lea Toominguga	104
Lisa 2.a: Õpetaja Lea Toomingu tundide vaatlus	118
Lisa 3: Intervjuu Edward Kessiga.....	123
Lisa 3.a: Õpetaja Edward Kessi tundide vaatlus.....	138
Lisa 4: Intervjuu Liivi Heinlaga.....	142
Lisa 4.a: Õpetaja Liivi Heinla tundide vaatlus	157
Lisa 5. Tunnikava: tekstikäsitluse põhistruktuur	161
Lisa 6: Õppevara — Kristiina Ehin „Puudutus”	163
Lisa 7: Õppevara — Eda Ahi „Tallinna valss”	167
Lisa 8: Kodutöö — luuleteksti analüüsi kriteeriumid.....	173
Lisa 9: Õpilaste tagasisideküsitluse küsimused	175
Lisa 10: Tagasisideküsitluse koondülevaade.....	177

SISSEJUHATUS

Käesolev magistritöö „Semiootilise lähenemise rakendamine gümnaasiumiastme kirjandustundides luuleanalüüsi näitel” on ühelt poolt autori seminari- ja bakalaureusetöö sisuline jätk, teiselt poolt on töösse kaasatud uus, pedagoogiline aspekt. Laienenud teemavalik kasvas välja praktilisest kogemusest gümnaasiumiastmes kirjandustundide ettevalmistamisel ja läbiviimisel, kus rakendati semiootilist lähenemist erinevate kirjandusteoste või kirjanduslike küsimuste analüüsimisel. Magistritöö on praktilise väljundiga kvalitatiivne uurimus, mille peaesmärgiks on semiootilise lähenemise väärtuse tõstmine kirjandusõpetuses. Mõnes mõttes on tegemist prooviuuringuga, mis annaks alust edasisele teadustööle antud valdkonnas.

Varasemalt on semiootikavaldkonnas antud teemaga kõige lähedasemalt tegelenud Juri Lotman, kes on koos Veera Neverdinovaga koostanud lugemik-krestomaatia „Vene kirjanduse õpik eesti koolide IX klassile” (1985), kus manifesteerub — küll immanentselt — Lotmani kunstiteksti lugemise õpetus. Õpiku metodoloogilistest põhimõtetest on põhjaliku ülevaate andnud Ülle Pärli (2007) artiklis „Juri Lotmani kunstiteksti lugemise õpetus”. Luule tajukogemusega on Tartu Ülikooli semiootika osakonnas tegelenud Marili Pärtel oma magistritöös „„Luuleruumi kuulamine kui tajukogemus”¹. Luule erinevate käsitlemisviiside üle klassiruumis on kogumikus *Pedagogy and Edusemiotics* (2014) arutlenud ka luuletajad ning luule õpetamise küsimustega eri haridustasanditel tegelevad Jen Webb ja Michael Rosen. Õpetamisele ja õppimisele kui semiootilisele protsessile, mis põhineb eri modaalsustel, on keskendunud pigem sotsiosemiootilise lähenemise esindajad Gunther Kress, Carey Jewitt, Jon Ogborn ja Charalampos Tsatsarelis (2014). Hariduseteaduse, õppimisteooriate ja semiootika interdistsiplinaarse lõimingu suurimaks läbimurdeks võib lugeda uue suuna, haridussemiootika (*edusemiotics*) ametlikku väljakuulutamist Inna Semetsky’ ja Andrew Stables’i eestvedamisel 2014. aasta Semiootika XII Maailmakongressil. Semiootilistest lähenemistest hariduses ja haridussemiootilistest käsitlustest antakse käesoleva töö spetsiifikast tulenevalt ülevaade esimeses peatükis.

¹ Pärtel, Marili 2013. „Luuleruumi” kuulamine kui tajukogemus. Juhendajad: Ülle Pärli, Katre Väli. Tartu: Tartu Ülikool

Järgnevalt antakse ülevaade käesoleva magistritöö eesmärkidest, uurimisküsimustest ja -valdkondadest. Magistritööl on kolm peamist eesmärki. Esiteks, selgitada välja tänase tehnologiseeruva sotsiokultuurilise ruumi tingitud hariduslikud väljakutsed ning esitada argumente, miks ja kuidas võiks semiootiline lähenemine Eesti koolide pedagoogilises praktikas selles kontekstis põhjendatud olla. Teiseks eesmärgiks on pilootprojektina katsetada semiootilisel analüüsimeetodil põhineva õppevara loomise võimalusi. Sihiks on loodud õppevara rakendamine pedagoogilise metoodika alusel, mis on kooskõlas nii muutustega kultuuris ja ühiskonnas kui ka Eesti haridussüsteemi ootustega kirjandusõpetusele. Sellest tulenevalt on kolmandaks eesmärgiks näidata, et semiootika võib olla vajalikuks täiendavaks distipliiniks traditsioonilistele kirjandusteoreetilisele ja kirjandusloolisele lähenemistele üldhariduskoolide kirjandusõpetuses. Nendest eesmärkidest tulenevalt otsitakse vastuseid järgmistele uurimisküsimustele: *Milliseid väljakutseid esitab kirjandusõpetusele tehnoloogia ja digitaliseeritud multimodaalne tekst? Millised on praeguse riikliku õppekava ootused kirjandusõpetusele ja kuidas toetab nende ootuste täitmist õppevara?, Milline on praegune kirjanduse õpetamise praktika?, Kui suurt rõhku pannakse kirjandusõpetuses luulele?, Kas õpetajad kasutavad oma õppetöös eesmärgipäraselt või alateadlikult semiootilist lähenemist?, Kuidas luua õppevara, mis toetab õpiprotsessi nii ühiskondlike, sotsiaalsete kui ka kultuuriliste muutuste keskmes, s.o kirjandusõpetuses?, Milliseid multimodaalseid võtteid kasutades ja erimeedialisi tekste kaasates on võimalik õpilased viia lähemale luuletekstile kui kunstilisele tekstile?.*

Nendele küsimustele vastuste leidmisel on üheks suuremaks uurimisvaldkonnaks kirjandusõpetust suunavad raamdokumendid, nagu Eesti Vabariigi Gümnaasiumi riiklik õppekava koos ainevaldkonna kirjeldustega ja kirjanduse ainekavaga. Lisaks vaadeldakse ka riiklikust õppekavast lähtuvate koolide õppe- ja ainekavu. Teise suurema uurimisvaldkonna moodustab kirjandusõpetajate praktiline kogemus ning kolmandaks uurimisvaldkonnaks on semiootilisel lähenemisel koostatud õppevara ja selle alusel läbiviidud proovitunnid gümnaasiumiastme kirjandusõpetuses. Eeltoodud uurimisküsimuste ja -valdkondade alusel jaguneb magistritöö kolmeks suureks peatükiks. Esimeses peatükis luuakse üldteoreetiline lähtealus antud valdkonna uurimiseks semiootilises diskursuses ning semiootilise lähenemise rakendamiseks luule käsitlemisel kirjandusõpetuses. Samuti antakse õppekavateoreetiline ülevaade Gümnaasiumi riiklikust õppekavast. Teises peatükis vaadeldakse kirjandusõpetust suunavaid raamdokumente ja

kõrvutatakse neid praktikute kogemusega. Kolmandas peatükis eritletakse töö põhifookuses oleva semiootilise lähenemise alusel loodud õppevara koostamist ja rakendamist, analüüsitakse katsetatud meetodi tulemuslikkust.

Tulenevalt eeltoodud eesmärkidest ja uurimisküsimustest jaguneb magistritöö kolme suuremasse peatükki. Esimese peatüki alapeatüki 1.1 üldeesmärk on välja selgitada hariduse väljakutsed 21. sajandi muutivas ühiskonnas, luues seoseid nii kultuurisemiootikaga kui ka tänapäevaste õpikäsitustega. Järgmises alapeatükis tuuakse sisse Eleanor Gibsoni töödest lähtuv tajulise õppimise teooria, mida toetavad Silvi Tenjesi multimodaalse kommunikatsiooni käsitus pedagoogilises praktikas. Seejuures tuuakse välja, mil moel toetab multimeedialise ja -modaalse õppevara kaasamine ainetunnis tajulist õppimist. Alapeatüki 1.3 all tutvustatakse ka eri haridussemiootika valdkondade esindajaid, nagu Semetsky, Stables, Winfried Nöth, Sébastien Pesce, Deborah Smith-Shank jt. Samas luuakse teoreetiline raamistik õppimisteooriate esindajate käsitluste alusel, mis pooldavad hariduses semiootiliste analüüsimehhanismide rakendamist. Näiteks viidatakse kultuuri rollile hariduses Peeter Toropi arutlustes, samuti kaasatakse Carmen Luke'i multimodaalse õppimise põhimõtteid. Marjorie Siegeli märgisüsteemide-vahelise tõlke dünaamilisuse idee seotakse Lotmani ja Tartu-Moskva koolkonna käsitlusega diskreetsetest ja mittediskreetsetest tekstidest. Selle seose kaudu jõutakse Kressi arusaamani modaalsuste erinevatest representatsioonivõimalustest. Alapeatüki 1.4 analüüsis vaadeldakse ka gümnaasiumi riikliku õppekava põhikomponente õppekavateoreetiku Ralph Tyleri ning seejärel õppekava dimensioone Albert Kelly' järgi.

Teine peatükk suunab fookuse kirjanduse õppeainele ning toob välja riiklike ja kohalike raamdokumentide ootused kirjandusõpetusele. Siin tuuakse välja gümnaasiumi riiklikus õppekavas sisalduvad aineteüleised kategooriad, mis mõjutavad kirjandusõpetuse õppesisu ja kavandamist, nagu väärtused, üldpädevused ja läbivad teemad. Seejärel kõrvutatakse riiklikku õppekava koolide ainekavadega. Lõpuks tuuakse välja luule osakaal kirjandusõpetuse ainekavas. Suurem osatähtsus on aga õpetajate praktilisel kogemusel, mis näitab planeeritud ja omandatud õppekava vahelisi erisusi, aga ka kattuvusi. Selle väljaselgitamiseks viidi läbi intervjuud kolme pika-ajalise ja riiklikul tasandil tunnustatud emakeele- ja kirjandusõpetajaga — Lea Toominguga Elva Gümnaasiumist, Liivi Heinlaga Kadrina Keskkoolist ning Edward Kessiga Tallinna Lilleküla Gümnaasiumist. Niisiis, õpetajate kogemuse analüüsimisel keskendutakse eeskätt riikliku õppe- ja ainekava realiseerumisele kirjandusõpetuses. Lisaks nõuetele otsitakse ka seoseid teoreetiliste

aruteludega, mis kinnitavad nii väärtuskasvatuse (Hannele Niemi, Margit Sutrop) kui ka üldpädevuste ja läbivate teemade (Katrin Poom-Valickis, Mare Oja) olulisust õpilase iseseisvaks indiviidiks kujundamisel. Tähelepanu pööratakse õpetajate metoodikale õppekasvatustöös. Kasutatavatest meetoditest põhjalikuma ülevaate saamise eesmärgil vaadeldi kolme õpetaja metoodikat kirjanduse ainetundides. Samuti arutletakse õpilaste kirjandusalase huvi ja lugemismotivatsiooni üle. Alapeatükis 2.4 käsitletakse semiootilise analüüsimeetodi kirjandusõpetusse kaasamise potentsiaali raamdokumentide sätestatud üldpädevuste, väärtuste, teemade ja õpiväljundite kontekstis. Samas viidatakse õpetajate nii teadlikule kui ka alateadlikule semiootiliste rakendamisele õppe- ja kasvatustöös.

Kolmanda peatüki eesmärgiks on vaadata semiootilisel lähenemisel põhineva õppevara väljatöötamise põhimõtteid, selle rakendamist, omandamist ning retseptsiooni. Alapeatüki 3.1 eesmärk on luua teoreetiline raamistik luule käsitlemisele multimodaalse õppevara osana. Samas esitatakse Lotmani kultuurisemiootilistest ideedest lähtuvalt arusaam luulekeelest kui märgisüsteemist, millega kommunikeerimiseks tuleb seda keelt mõista. Lisaks tuuakse Toropi määratlustele toetudes välja kunstiteksti ja kultuuriteksti mõistete edasiarendused, mis sobituvad paremini tehnologiseeruvasse sotsiokultuurilisse konteksti. Seejärel luuakse seos luule tajumise ja multimodaalse õppimise vahel, toetudes Viktor Šklovski kunsti kummastavale funktsioonile ning Wolfgang Iseri ja Roman Ingardeni fenomenoloogilistele arutlustele. Seejuures rõhutatakse, et kunstiline tekst, antud juhul luuletus pakub lugejale mitmekülgset tajukogemust ning teisesed tekstid on tõlgendused, mis on võimalikud vaid tänu luuleteksti enese sisutasandi ja struktuuri vahelistele seostele. Samas pööratakse tähelepanu nii Willie van Peeri kui ka Louis Althusseri arutlustele hariduse ideologiseeritud iseloomu üle. Olulisimaks käsitlemiseks õppevara loome kontekstis on Lotmani kunstiteksti lugemise õpetus, mis saab rakendatava analüüsimeetodi aluseks. Arutlusse kaasatakse ka Kressi jt vaade õppeprotsessile kui multimodaalsele interaktsioonile; õppevarast räägitakse kui multimodaalsest disainist. Kressi jt meediumi-mõiste puhul juhitakse tähelepanu meediumi talletava funktsiooni olulisusele tehnologiseeruvas kultuuriruumis ning liigutakse pigem Marshall McLuhani ja Elliot Gainesi meediumi-mõiste definitsioonide sümbioosi poole. Niisiis on antud peatüki üldeesmärk luua teoreetiline põhistatud alus semiootilise lähenemise rakendamisele pedagoogilises diskursuses, täpsemalt kirjandusõpetuses. Alapeatükis 3.2 vaadeldakse õppevara loomepõhimõtteid, keskendudes nii multimodaalsele grammatikale kui ka raamdokumentides toodud tingimustele vastamisele. Alapeatükis 3.3 kirjeldatakse ja

analüüsitakse väljatöötatud õppevara põhjal proovitundide läbiviimist. Tunnid viidi läbi Viljandi Gümnaasiumis ning kursuse „Uuem kirjandus” luulet hõlmava õppesisu põhjal. Meetodi omandamist analüüsitakse õpilaste kodutööde põhjal. Seejärel pööratakse tähelepanu õppekava sätestatud tingimuste täitmisele rakendatud metoodikas. Alapeatükis 3.5 tehakse õpilaste tagasiside põhjal kokkuvõtteid ja järeldusi, keskendudes nii analüüsimeetodi kui ka proovitundide edukusele. Järeldusi saadab autoripoolse enesekriitiline analüüs, eesmärgiga näidata metoodika võimalikke täienduskohti. Viimases alapeatükis sõnastatakse ettepanekud semiootilise lähenemise rakendamiseks kirjandusõpetuses.

Töö lõpus esitatakse koondkokkuvõtte kogu magistritöö tulemustest ning uurimistöö kogemusest. Kokkuvõttele järgneb ingliskeelne *Summary* ja kasutatud kirjanduse loetelu. Olulisemad täiendmaterjalid leiab magistritöö lisadest.

Siinkohal tuuakse välja ka teemad ja uurimisobjektid, millega antud magistritöö ei tegele. Kindlasti ei ole käesoleva töö ja analüüsi eesmärk anda hinnanguid koolidele, õpetajatele metoodikale või õpilaste võimekusele. Samuti ei püüta luua semiootika-põhist õppekava või paremat teooriat õppekava loomiseks. Ehkki autori koostatud õppematerjal on magistritöö üks uurimisobjekte, ei vaadelda analüüsis riiklikul tasandil olemasolevat kirjandusõpetuse õppevara eeskätt seetõttu, et tegemist eraldi uurimisvaldkonnaga, mis eeldab põhjalikku käsitlust ning eraldiseisvat analüüsimeetodit. Samuti on õpetajate praktika õppevara kasutamise osas väga erinev, mistõttu ei peegeldaks see antud töö kontekstis tegelikku olukorda. Magistritöö ei taotle uurimistulemuste absoluutsust —autor on täielikult teadlik, et intervjueeritud kirjandusõpetajate valim ning projekti kaasatud kaks gümnaasiumiastme klassi ei ole üle-riigiliste üldistuste tegemiseks piisav. Nagu viidatud ka sissejuhatuse alguses, on tegemist eeskätt prooviuuringuga, mis tõstataks antud küsimuse osas interdistsiplinaarset diskussiooni ning näitaks edasise teadustöö võimalusi ja vajalikkust antud valdkonnas.

1 HARIDUS KUI SEMIOOTIKA UURIMISVALDKOND

1.1 Hariduse väljakutse 21. sajandi ühiskonnas

Haridusteadused, pedagoogika ning mitmed interdistsiplinaarsed lähenemised on välja selgitamas hariduse väljakutset muutavas 21. sajandi ühiskonnas. Ka kultuurisemiootiline ja -teoreetiline vaade kõneleb kultuurist kui harivast ja kasvatavast süsteemist, kus toimuvad kiired tehnoloogilised muutused ja arengud, millega tuleks hariduses üha enam teadlikult arvestada (Peeter Torop 2008: 72). Kultuurikeskkonnas pigem audiovisuaalse kui kirjatekstiga kokkupuutuvate põlvkondade pealekasv on tinginud vajaduse pildi ja sõna muutuvat vahetada kultuuris silmas pidava õppemetoodika ja -materjali järel pedagoogilises praktikas (Samas, 72). Tänapäev on jõutud niikaugele, et küsimus sellest, kuidas uus meedia, tehnoloogia ja võrgupõhisus on mõjutanud laste kirjaoskust ning mil moel muutuvad seeläbi õpetamise, lugemise, kirjutamise ja õppimise praktikad, on paljude teadlaste ning õpetajate huviks ja mureks (Carmen Luke 2003: 398).

Näiteks kriitilised haridusteadlased, mõjutatuna konstruktivistliku pedagoogika ja õppimise ning poststrukturealistliku teooriatest, leiavad, et lugemisoskuse, õpetamise ja õppimise traditsioonilised seosed tuleks teadmiste tehnologiseeritud vahendatuse valguses ümber vaadata (Luke 2003: 398). Samas sotsiaalkonstruktivistlik arusaam teadmistest ja õppimisest vaatleb õppimist sotsiokultuurilises kontekstis toimuvana ning teadmisi sotsiaalses interaktsioonis omandatuna (Samas, 398). Teisalt on koostööpõhise ja konstruktivistliku pedagoogika teooria esindajad leidnud ühise väljundi probleemi-põhises õppimises, mis arendab interdistsiplinaarset mõtlemisoskust ning on kooskõlas tänapäeva maailma väljakutsetega (Samas, 398). Viimane on väärlikas vastand varasemalt domineerinud arusaamale õpetamisest kui teadmiste ehk faktide ülekandest õpetajalt õpilastele (Samas, 340). Selline põhimõtteline pööre pedagoogikas on kaasa toonud ka muutunud õpikäsituse — teadmiste omandamist ja kujunemist vaadeldakse situatsioonilise ja kujundatava protsessina; teadmisteüksus on seejuures küsimärgi alla seatav, ümberlükatav ja kritiseeritav (Samas, 340). Teisisõnu, olukord, kus õpitu situatsioonis edastab õpilasele fakte õpetaja, kelle teadmised on tõeväärtuse mõõdupuuks ja kelle

hinnang on ilmeksimatu, ei ole pedagoogilises praktikas juba ligi 20 aastat vastuvõetav. (Marjorie Siegel 1995: 455) Õppimine on sotsiaalne protsess, kus õppijad aktiivselt teadmisi konstrueerivad (Samas, 455) ning selles protsessis ei ole õppijaiks ainult õpilased, vaid ka õpetajad. Õppijakesksus on põhieesmärgiks tänapäevastes haridusstrateegiates, õppekavades ja õpetaja kutset piiritlevates raamdokumentides ². Õpikäsituse õppijakesksemaks muutumise mõju seisneb aga selles, et pedagoogika keskmes on eeskätt teadmised ja õppimine, mitte tehnoloogia (Samas, 399). Hariduses multiliteraalsete oskuste ideed pooldav Luke (Samas, 399) rõhutab, et arvutid ja veebipõhisus on õppeprotsessis vaid vahendeiks, mis pigem toetavad kui juhivad kriitilist õppija-keskset konstruktivistlikku pedagoogikat, kuid õpetajatel on selles keerukas protsessis asendamatu roll. Seda arvesse võttes tuleb nentida, et Eesti elukestva õppe strateegia aastateks 2014–2020³ on digipööret viie strateegilise haridusliku eesmärgi (Strateegia: 5) sekka seades rõhutanud vastupidist. Justkui tehnoloogia ja selle-alane pädevus oleks siht omaette, mitte vahend. Sellise arusaama järgi tegutsedes nihkub aga fookus sisult ja teadmistelt selle esitamisele tehnoloogilisi vahendeid kasutades ning on seoseloom ja uute teadmiste genereerimise perspektiivis küllaltki lühinägelik strateegia.

Ehkki eeltoodud teooriad kannavad olulist rolli õpikäsituse uuendamises ja muutumises, on kasvõi Eesti elukestva õppe strateegia näitel näha, et need ei anna vastust tehnoloogilisest arengust tingitud sõlmküsimustele hariduses. Tänapäevases ühiskonnas toimuva uute ja vanade teabekeskondade ühtesulandumise tulemusena on inimestel aina rohkem kommunikatsiooniviise, teabeallikaid ja informatsioonikeskkondi, mille vahel orienteeruda, mistõttu õppimine kui kommunikatsiooniprotsess toimub sotsiaalselt interaktiivsetes õpikogukondades (Luke 2003: 398). Selline õppimine ja õpetamine on oma olemuselt multimodaalne⁴ ehk eri modaalsete, nagu kõne, liikumine, tegevus, kirjutamine jne, kaasav. Luke (Samas, 398) toob seejuures välja, et maailma multimodaalne lugemine ja kogemine algab juba imikueas ning on igapäevaste sotsiaalsete praktikate osa. Tehnoloogia ja digitaliseerumine on möödapääsmatult multimodaalse kogemise mõjutajaks. Seega on mõistetav, et tänaste põlvkondade suhtlusviisid, kultuuris toimimine ning ümbritseva kogemine, sealhulgas teadmiste omandamine on astunud suure sammu eelnevatele põlvkondadele omasest kõrvale. Ehkki lugemise ja kirjutamise

² Vt näiteks Eesti elukestva õppe strateegia aastateks 2014–2020, põhikooli riiklik õppekava ja gümnaasiumi riiklik õppekava ning Eesti õpetajaeetika koodeks (Eesti Õpetajate Liit).

³ <https://hm.ee/sites/default/files/strateegia2020.pdf>

⁴ Multimodaalsuse mõistet ja selle seoseid õppeprotsessiga käsitletakse põhjalikumalt alapeatükis 1.2.

fundamentaalsed põhimõtted ei ole muutunud, on need protsessid varasema lineaarse teksti vastuvõtult nihkunud paralleelsele multimodaalsete tekst-pilt laadi tekstide töötlemisele (Samas, 399). Võib öelda, et tänapäeva õpilase õpikogemus on paratamatult eri süsteemide vaheline protsess ning kuna uute tehnoloogiate tekstid, sh õppevara on muundunud „kompleksseteks semiootilisteks süsteemideks” (Samas, 399, 401), on interdistsiplinaarsusele avatud semiootilise lähenemise tööriistakasti kasutamine pedagoogilises praktikas üks võimalikke võtmelahendusi hariduse esitatavatele väljakutsetele.

1.2 Tajukogemus ja multimodaalsus õppimisprotsessis

Selleks, et mõista, kuidas toimub õppimine eri modaalsuste kaudu koetavas maailmas, tuleb lähemalt vaadelda õpitava vastuvõtuprotsessi, täpsemalt tajukogemust ja seda mõjutavaid tegureid. Hariduspsühholoog Andrew Lewis (2001: 272) toob välja, et haridusteadustes on nii praktikas kui ka teadustöös pertseptsiooni uurimise puhul järjest olulisemaks saanud tajukogemuse individuaalne tõlgendamine kui erinevate arusaamade ja mõistmiste kujunemise põhjus. Lewis (Samas, 275) toonitab, et mõistmaks, kuidas inimesed tähendusi loovad, tuleb esmalt vaadata nii tajuprotsessi kui seda mõjutavaid faktoreid. Tajukogemuse eelduseks on kolm põhielementi: kogev isik või tajuja, tajutav miski ja situatsiooniline kontekst, kus erinevaid objekte, sündmusi või inimesi tajutakse (Samas, 275). Need elemendid on omavahel tajuprotsessis seotud, „alustades erinevate stiimulite kogemisest meelte abil ja lõpetades pertseptide moodustumisega” (Samas, 275). On oluline silmas pidada, et inimese teadvuses ei järgne tajukogemusele mitte kindel tähendus, vaid üks võimalikest tähendustest (Lewis 2001: 275), mis on mõjutatud inimese eelnevatest kogemustest ja teadmistest (Paul Eggen, Don Kauchak 2013: 229). Inimesed loovad tajukogemuste põhjal heuristilisi strateegiaid või otseteid, mis aitavad keerukat informatsioonitulva lihtsustada (Lewis 2001: 279). Lewis (Samas, 279–280) toob eri autoritele viidates välja kolm võimalikku mentaalset otseteed, mis võivad tajutu tõlgendamist mõjutada: 1) stereotüpiseerimine ehk üldistamine, 2) projektsioon ehk enesekohaste omaduste ja emotsioonide omistamine kõikidele teistele ning 3) valikuline taju ehk tajukogemuse subjektiivne tõlgendamine (Samas, 280). Niisiis, pertseptsioon on konstrueeritud, mistõttu ühe ja sama nähtuse või olukorra tõlgendus võib kahe inimese

puhul väga palju erineb (Eggen, Kauchak 2013: 229). Eeltoodu saab äärmiselt oluliseks õppimisprotsessis.

Ameerika psühholoogi Eleanor Gibsoni pertseptsiooni-alased uuringud näitasid ligi 50 aastat tagasi, et taju kaudu omandatud teadmised on osa kognitiivsest arengust (Gibson 1988: 7, 34). Gibson toob välja, et taju on ajaline informatsiooni kogumise protsess, mis omakorda mõjutab käitumist (Samas, 6). Selles protsessis on oluline ka informatsiooni eristamise, valiku ja ekstraheerimise võime (Karen Adolph, Kari Kretch 2015: 131). Veelgi enam, „tajuline õppimine on eeskätt valikuprotsess” (Gibson 1992: 217), kuna see sõltub suuresti kogeja senisest kogemusest ja teadmistest oma võimete ja maailma kohta (Adolph, Kretch 2015: 131). Seega, lähtudes Gibsoni tajulise õppimise teooriast, võib öelda, et erisugune informatsioon on alati igas situatsioonis olemas, küsimus on selles, kas ja millal seda märgata osatakse (Samas, 131). Seejuures kogutakse informatsiooni eri meelte kaudu ehk modaalsustes; teisisõnu — informatsioon on multimodaalne⁵ (Gibson 1984 — viidatud Adolph, Kretch 2015: 130 kaudu). Niisiis, kirjeldatud protsessis on tegemist tajulise ja multimodaalse õppimisega, mille aluseks on avastamine ning mis on äärmiselt oluline just imikueas (Gibson 1988: 7). Ka koolipsühholoogia professori, Eve Kikase (2005: 15) järgi elavad lapsed vahetult kogetavas maailmas, mõtestades erinevaid nähtusi ja episoodide konkreetsetes ajahetkes, kus tõuseb esile meeleorganite kaudu vahendatud tajukogemus. Samas hakkavad lapse arenedes kujunema ka modelleerivate ja esemaliste vahendite mõistmis- ja kasutamisoskused, mis tagavad täpsema, üksikasjalikuma ja terviklikuma maailma tunnetamise (Samas, 15). Kikase (Samas, 15) järgi võivad need vahendid olla nii materiaalsed (näiteks mikroskoop, kalkulaator) kui ka mentaalsed (näiteks mudelid, keel, teoreemid). Seega, tajulise õppimise puhul on oluline nii individuaalne tajukogemus kui ka suunav ja kogetut metatasandil mõtestada aitav instrueerimine ehk õpetamine. Viimane aitab avastada maailma kohta uut informatsiooni, toetab tajulist õppimist ning arendab kognitiivseid võimeid. Adolph ja Kretch (2015: 131) kõnelevad tajulise õppimise võtmetegurina tähelepanu õpetamisest/suunamisest (*education of attention*), mis kujutab endast olulise informatsiooni selekteerimist ebaolulisest. Nimelt, mistahes ülesande lahendamisel koolis või elus ei ole igasugune informatsioon oluline — mida rohkem on taju infot selle kohta, millise tulemuseni, mis tingimustel ja kuidas ta jõudma peab, seda paremini suudab ta keskenduda olulisele ja edasiviivale

⁵ Multimodaalsuse kontseptsiooni on tähistatud ka mõistetega „intermodaalne” või „intersensoorne” (v.t nt Lorraine Bahrack, Robert Lickliter 2010: 753))

informatsioonile ja välistada ebaolulist teavet (Samas, 131). Seega on õpetajal oluline roll õpilaste ekstraheerimis- ja funktsionaalse lugemisoskuse kujundamisel. Ühelt poolt selge eesmärgi sõnastamise ning selleni jõudmiseks suuniste andmise kaudu; teisalt, pakkudes erinevaid ülesandeid, mis selle oskuse proovile paneks ning seda arendaks.

Pedagoogikas multimodaalset suhtlust ja kognitsiooni uuriva Silvi Tenjesi järgi on „inimese kognitiivsed võimed [...] evolutsiooni käigus arenenud nii, et toetavad kaasaegseid multimodaalse õppimise võimalusi” (Tenjes 2014: 115). Veelgi enam, kognitiivseid võimeid ja multimodaalset õppimist on tihtilugu vaadeldud sünonüümsetena (Samas, 117). Tenjes rõhutab, et nende kategooriate toimetehhanismide tundmaõppimine võimaldab täiendada pedagoogilist praktika, s.t jõuda arusaamani, „kuidas õpilased saavad mitmeviisilist infot vastu võttes paremini õppida” (Samas, 118). Nende mehhanismide mõistmise aluseks tuleks esmalt vaadata, mis tüüpi modaalsustele suhtlemine üldisemalt toetub. Jens Allwood ja Elisabeth Ahlsén (2012: 435–436) eristavad inimestevahelises suhtluses kahte tüüpi modaalsusi: 1) sensoorsed ehk tajumodaalsused ja 2) produktsioonimodaalsused ehk kehalised vahendid, millega tavaliselt luuakse sensorsete modaalsuste jaoks informatsiooni. Produktsioonimodaalsused võivad olla ka tehnoloogilised, näiteks multimeedia tekstides on kombineeritud pilt ja kirjalik tekst kui vastuvõtja tajukogemusele suunatud modaalsused. Tenjes toob seejuures välja multimodaalselt esitatud informatsiooni tõhususe õppimisprotsessis. Esitades üht ja sama sisu eri produktsioonimodaalsustega, hoitakse seda mälupuhvri abil vähemalt kahel erineval sensoorsel alusel (Tenjes 2014: 123). Selle tulemusena tajukogemus pikeneb ning suureneb ka õppijale vajaliku informatsiooni kestus ja kvaliteet (Samas, 123). Teisisõnu, tekst-pilt laadis informatsioon, s.t multimeedialised tekstid võimaldavad pikendada õppeprotsessis õpilaste „mõtlemisaega” (Samas, 123). Eggeni ja Kauchaki (2013: 230) järgi peaks õpetaja õpilaste tajukogemuse interpreteerimisele õppimisprotsessis tähelepanu pöörama, sest tajukogemuse käigus kujunevad pertseptid suunatakse töömälusse, kust vaid töödeldud informatsioon liigub edasi pikaajalisse mälusse. Niisiis, kui õpilast teabe vastuvõtul ei juhendata, võib pikaajalisse mälusse salvestuda ebaoluline või ekslik informatsioon. Seega on eri modaalsuste arvestamine õpiprotsessis oluline, kuivõrd mitme modaalsuse kaasamine pikendab õpilase tajukogemust, võimaldades samale sisule kauem keskenduda. Lisaks kehalistele produktsioonimodaalsustele on õpetajal võimalik õppe- ja kasvatustöös kasutada ka multimeedia tekste, mis võimaldavad rakendada n-ö tehnoloogilisi produktsioonimodaalsusi. Seejuures pakuvad multimeedia tekstid võimalust

informatsiooni edastada multimodaalselt ning on eeltoodud vaatekohtade põhjal õpikogemust rikastavaks aineseks.

1.3 Semiootikast hariduses haridussemiootikani

Semiootika, õppimisteooria ja hariduse kokkupuutepunkte on eritlenud mitmed teoreetikud ning püüdnud siduskohti leida ka eri õppeastmetel. Viimastel aastatel on haridusteaduse, -filosoofia ja semiootika sidumisel astunud jõulisi samme ka eraldiseisva interdistsiplinaarse suuna väljakujundamisel. Haridussemiootika (*edusemiotics*) mõiste võttis esimesena kasutusele Marcel Danesi 2010. aastal ilmunud raamatu „Semiootikahariduse kogemus”⁶ eessõnas (Danesi 2010: vii) ning haridussemiootika suund kuulutati avalikult välja 2014. aastal XII Semiootika Maailmakongressil⁷. Danesi iseloomustab „Semiootikahariduse kogemuse” eessõnas semiootikat kui distsipliini, mis uurib, „kuidas inimesed kujundavad n-õ toorest sensoorsest informatsioonist teadmispõhiseid kategooriaid läbi märgi-interpretatsiooni ja -loome” (Danesi 2010: ix). Veel enam, Danesi nimetab märkideks inimese teadlikke ja intelligentseid valikuid infovoolus, mida tajutakse meelte või intuitsiooni kaudu (Samas, ix). Nende märkide abil toimub tähendusloome, erinevate tähenduste õppimine ning meeldejätmine (Samas, ix). Seega, kognitsiooniteoorial, tajulisel õppimisel ja semiootikal on küllaltki sarnased aluspõhimõtted ja -protsessid. Haridussemiootiliste küsimustega tegelevad mitmed autorid erinevatest vaatepunktidest. Näiteks Semetsky tegeleb Gilles Deleuze’i, John Dewey’, Charles S. Peirce’i ja Alfred North Whiteheadi filosoofiliste lähenemiste uurimisega haridussemiootilises võtmes. Samuti keskendub Semetsky oma teadustöös taro-kaartide sümboolsusele, üldsemiootilistele käsitlustele ja haridusfilosoofiale jne.⁸ Stables’i uurimisteedeks on semiootika kui hariduse alusdistsipliin, kujunemise (*becoming*) filosoofia ning inimese suhe mitte-inimesega.⁹ Osa haridussemiootika valdkonna autoreid keskenduvad keeleõppe semiootilistele aspektidele (nt Sébastien Pesce) või visuaalkeelele õppetöös (nt Deborah Smith-Shank) ning osa autoreid püüavad välja selgitada, milline on õpetamise semiootika ja semiootika õpetamise suhe hariduses (nt Winfried Nöth, Torjus Midtgarden) või

⁶ Danesi, Marcel 2014. *Semiotics Education Experience*. Ed. Inna Semetsky. Rotterdam: Sense Publishers. Lk vii–xi

⁷ <http://semio2014.org>

⁸ <http://innasense.org>

⁹ <http://www.bath.ac.uk/education/staff/andrew-stables/>

semiootikas juhtivate käsitluste, nagu Peirce'i teooriad, rakendatavus hariduses (nt Howard Smith) jne.¹⁰

Kuna käesoleva magistritöö fookuses on üldhariduskooli gümnaasiumiaste, keskendutakse edaspidi semiootika rakendatavusele või lõimimisele õppetöös eeskätt üldkeskhariduse kontekstis, mis aga ei tähenda, et väljatoodud lähenemised ei oleks rakendatavad ka alus-, kutse- ja kõrghariduses. Charles Suhor (1984: 247–249) on semiootika rakendamisele hariduses lähenenud semiootika alajaotuste — semantika, pragmaatika ja süntaktika — kaudu, jõudes lõpuks meediumi-spetsiifilise analüüsi ja transmediatsiooni kontseptsioonideni. Seejuures saab tema jaoks oluliseks eeskätt süntaktika kui märke ja märgisüsteeme uuriv valdkond (Samas, 249). Suhori (Samas, 249) väitel seisnes 1980ndatel üldhariduse probleem selles, et kirjandusteoreetilisel lähenemisel põhinevas pedagoogilises praktikas ei võetud üle meediumi-spetsiifilist lähenemist teiste meediumide analüüsimiseks trükimeediumi kõrval. Nii visuaalsete kui ka audiovisuaalsete meediumide käsitlemisel jäadi kindlaks analüüsivõtetele ja -mehhanismidele, mida oldi harjutud kasutama kirjandusteose analüüsis, nagu süžee, karakter, tegevuspaik jne (Samas, 249). Samas pakub filmiteooria analüüsiks väga rikkalikke vahendeid, võimaldades käsitleda filmiteose eri aspekte, nagu kadreering, montaaž, nurgad, hajumine jne (Samas, 249), mida oleks vajalik meediumi-spetsiifika tundmaõppimise lähtepunktist klassiruumis teoseanalüüsi kaasata. Suhor (Samas, 249) nendib, et selline süntaktiline lühinägelikkus, mis ei kaasa meediumi-spetsiifilist analüüsi, päädib kognitiivsete võimete pärssimisega, sest õpilastele ei anta võimalust arendada samaaegselt nii vaatlusoskust kui ka analüütiliste kategooriate repertuaari (Samas, 249). Siinkohal võib järeldada, et kirjandusteoreetiliste analüüsimeetodite rakendamisel nii proosatekstile, filmile kui ka ooperile ei arendata oskust erimeedialisi tekste meediumi spetsiifikast lähtuvalt tõlgendada ja mõista.

Kuigi Suhori seisukoht pärineb 1980ndatest, võib öelda, et kirjeldatud olukord ei ole ka praegusele pedagoogilisele praktikale täiesti võõras. Kahtlemata on digiajastu võidukäigu tulemusena hakatud ainetundides üha enam kasutama tehnoloogilisi võimalusi ja kaasama ka multimeedialisi tekste, kuid nagu eespool viidatud, ei kasutata eri meediumide kaasamisel just konkreetsele meediumile spetsiifilisi analüüsimehhanisme. Suhor liigub meediumi-spetsiifikalt edasi kompleksanalüüsi suunas, rõhutades transmediatsiooni kui süntaktilise protsessi olulisust hariduses (Samas, 250). Nimelt võimaldab transmediatsioon õpilasel õppida mingit sisu ühest märgisüsteemist teise

¹⁰Semetsky, Inna [Ed.] 2014. *Semiotics Education Experience*. Rotterdam: Sense Publishers. Lk v–vi

tõlkima, laiendades nii enda süntaktiliste kategooriate sfääri (Samas, 250). Teisisõnu, kaasates õppetöösse oskuslikult ühe ja sama teksti erimeedialisi esitusi, rakendades seejuures teadlikult meediumi-spetsiifilist analüüsimeetodit ja transmediatsiooni, arendatakse õpilastes süsteemset ja süsteemide-vahelist analüütilist mõtlemist ning oskust nendes eri süsteemides esitatud tekste ka tõlgendada. Samas toob Siegel kui lugemisõpetuse arendaja ja sotsiolingvist (1995: 460) välja, et Suhori lähenemine transmediatsioonile on siiski keele-keskne, kuna käsitleb lingvistilist süsteemi hierarhiliselt kõige kõrgemal asuvana ning näeb keelt peaaegu alati teisi märgisüsteeme saatvana. Kuid õppimist ja õpetamist ei saa meediumi-spetsiifilises analüüsimeetodis keele-keskseks pidada, mistõttu on Suhori vaade transmediatsioonile mõneti vastuoluline.

Õppimise ja õpetamise analüüsis multimodaalsuse mõistest lähtuvad Gunther Kress, Carey Jewitt, Jon Ogborn ja Charalampos Tsatsarelis (2014: 1, 9) toonitavad samuti, et õppimine ja õpetamine ei ole vastupidiselt pikaajalisele arvamusele n–ö „monomodaalsed”, s.t keelekesksed või keelel baseeruvad protsessid, mida pildid, žestid või tegevused üksnes toetavad (Samas, 51), vaid samuti multimodaalsed protsessid. Seetõttu käsitlevadki nad (Samas, 1) keelt kui ühte modaalsust teiste seas, sest nii nagu kirjalik või kõneldud keel, on ka pildid, žestid ja tegevused kujunenud nende sotsiaalse kasutamise kaudu semiootiliste süsteemidena vaadeldavateks representatsioonivahenditeks ehk modaalsusteks (Samas, 15). Tähendust luuakse kõikides modaalsustes eraldi ja samaaegsetes omavahelistes lõikumistes ning vastastikuses toimes, mistõttu tähendus on kõikide modaalsuste ühistoimimise tulem. Järelikult on kommunikatsioon oma olemuselt multimodaalne ning kommunikatiivse protsessi kompleksse analüüsi tagab Kressi jt arvates (Samas, 1) paljude distsipliinide seas just semiootika, mitte lingvistika. Eeltoodud seisukohta jagavad nii Siegel kui ka Kress jt ning siinkohal on oluline näha seost keelekesksuse taandumisel õppimisteoorias ja eri märgisüsteemide tõlkimatuse küsimuse vahel semiootikas. Siegel (Samas, 463) toob samuti välja, et transmediatsiooni tähendusloomeline olemus tuleneb eri märgisüsteemide väljendusplaanide kattumatusel. Teisisõnu, kuna ühe ja sama sõnumi esitamiseks eri märgisüsteemides tuleb luua uusi väljendusi, aktiveerub loov mõtlemine, mis seda tõlget ühest märgisüsteemist teise võimaldaks. Kress (2000: 338–339) on keele käsitlemist eraldi modaalsusena täpsemalt selgitanud kirjutise ja pildi näitel. Nimelt, kirjutatud tekst ja pilt on selles osas erinevad, mida nad kommunikatsiooniaktis „lubada” saavad, sest pilt on loodud ruumis kujutamise loogikal, samal ajal, kui kirjutamine ja kõnelemine on kujunenud ajalise järgnevuse

loogikal (Samas, 338–339). Kressi arusaam, et pilt on oma olemuselt ruumiline ja diskreetne, kirjalik tekst ja kõne aga ajalised ja mitte-diskreetsed (Kress 2000: 339), on seostatav Lotmani (1990: 400–401) ja Tartu-Moskva koolkonna (Vjatšeslav Ivanov, Juri Lotman jt 1998: 4–5) vastandusega diskreetsetest ja mittediskreetsetest tekstidest, mille valguses on foto vaadeldav diskreetse ja diferentsiaaltunnusteks laguneva, ning kirjalik tekst mittediskreetse, kontinuaalse süsteemina. Seejuures on diskreetsed ja mittediskreetsed tekstid erinevate väljendusvahendite tõttu vastastikku täielikult tõlkimatud, kuid tõlge nende tekstide vahel annab enim alust dünaamilisele ja uuele tähendusloomele (Lotman 1990: 400–401). Seega, kui tõlge vähemalt kahe erineva märgisüsteemi vahel võimaldab tekkida uutel tähendustel, saabki selliste tekstide vaheliste suhete käsitlemine olema põhi-eelduseks tähendusloomelisele ja loovat mõtlemist kujundavale õpikäsitusele.

1.4 Gümnaasiumi riikliku õppekava üldiseloostus

1.4.1 Õppekavateoreetilised analüüsikategooriad

Et analüüsida kirjandusõpetuse osakaalu Gümnaasiumi riiklikus õppekavas (edaspidi GRÕK) ja omakorda GRÕK rolli kirjandusõpetuse õppetöös, on esmalt tarvilik vaadata õppekavaarenduse ja -teooria põhialuseid, mis aitavad mõista õppekava ülesehitust ja sellesse kaasatud kategooriaid. Selleks vaadeldakse Eesti GRÕK õppekavateooria aspektist ja tuuakse välja antud teoreetilise diskursuse põhimõisted. Õppekava mõistet on eri ajaperioodidel defineeritud ja rakendatud erinevalt, mida tunnistavad erinevat tüüpi, erinevate eesmärkide ja sisuga õppekavad Eestis ja välismaal. Selle mõiste mitmeplaanisusest, aga ka keerukusest on koondülevaate andnud Tartu Ülikooli üldpedagoogika professor Edgar Krull (2009: 34–35). Näiteks Eesti päritolu USA haridusteadlane Hilda Taba (1962) on õppekava defineerinud üldiselt kui õppimise plaani, mis peaks sisaldama kõike teadaolevat õpiprotsessidest ja õpilaste arengust (Samas, 34). James Johnsoni jt (2005) lähenemise järgi hõlmab õppekava nii üldisi suuniseid kui ka õppevara, samuti annab õppekava juhised õpitulemuste saavutamiseks ja hindamiseks ning pöörab tähelepanu ka tunnivälistele tegevustele (Samas, 34–35). E. Krull toob välja ka

laiahaardelisema määratluse USA õppekavateoreetikult, Ian Westburylt. Westbury' järgi on õppekava sümboolne kombinatsioon nii ideoloogiast, haridusasutuse organisatsioonilistest vormidest, normidest, aineõpetuse sisust ja pedagoogilisest praktikast, mis kinnistab kollektiivseid arusaamu, lähtudes seejuures käibivatest hariduslikest ideedest ja praktikatest (Samas, 35). Ka haridussemiootika valdkonnas on õppekava mõistele definitsioone antud. Näiteks James Whitson, keskendudes pigem õppekava sisuplaanile, on vaadelnud õppekava kui semioosilist moodustist, milles kajastub inimese kujunemine tema kogemuste kaudu (2009: 83; 2007: 266–267). Niisiis, tegemist on mõistega, millele on antud ning jätkuvalt antakse erinevaid definitsioone ja tõlgendusi. E. Krulli (Samas, 35) sõnul on see üks peamisi põhjuseid, miks õppekavateooriat ei ole tõsiselt võetud, ning toetab Michael F. Connelly' ja Jean Clandinini (1992) seisukohta, et õppekavateooria ongi pigem metatasandiline diskussioon kui selle tulemusena sündiv konkreetne õppekava või teooria, kuidas õppekava koostada. Seega, kuna ka antud magistritöö eesmärk on olemasoleva GRÕK mõtestamine metatasandil, mitte uue teooria või raamdokumendi loomine, ei olegi tarvilik siinkohal konkreetset definitsiooni aluseks võtta. GRÕK olemusel lastakse avalduda analüüsiprotsessi käigus.

Siiski sisaldavad õppekavad teatud tuvastatavaid ühisnimetajaid või komponente, mida on võimalik ja vajalik analüüsraamistikuna rakendada. Ühe esimese kompleksse, seejuures tänini tuntuima õppekavateoreetilise lähenemise autoriks oli haridusteadlane Ralph Tyler, kes sõnastas õppekava komponendid juba 1949. aastal. Tyleri (1969 [1949]: 1) lähenemise järgi peab õppekava väljatöötamise käigus vastama neljale küsimusele:

- 1) Millised on kooli kasvatusesmärgid?
- 2) Milliste õpilastele pakutavate õpikogemuste („*learning experience*”) kaudu need eesmärgid saavutatakse?
- 3) Kuidas neid hariduskogemusi efektiivselt organiseerida?
- 4) Kuidas me saame kindlaks teha, kas need eesmärgid on saavutatud?

Teisisõnu peab õppekava sisaldama nelja osa: hariduslikke eesmärke; õppesisu, mille alusel toimub nende eesmärkide elluviimine; metoodikat, mille abil neid eesmärke elluviiakse; hindamist koos hindamisvahendite ja –meetoditega (E. Krull 2009: 35). Antud töö raames on olulised kõik neli õppekava komponenti. Tuleri hariduskogemuse mõiste nimetas Taba nimetas 1962. aastal Tyleri tööde edasiarendustes ümber küll õppesisuks, pidades seda õppetöö kavandamises praktilisemaks mõisteks (Samas, 35). Kuid antud mõiste sisu, mida nimetatakse edaspidi siiski Tyleri järgi õpikogemuseks, on käesolevas

töös väga olulisel kohal, sest sisaldab selgelt semiootilist elementi. Nimelt on õpikogemus Tyleri (1969: 63) järgi “interaktsioon õppija ja väliste keskkonnatingimuste, millele õppija võib reageerida, vahel”¹¹. Tyleri õpikäsitus on vaatamata pikale ajaloole ajakohane tänaste õpikäsituste seas, asetades õppimise puhul õpetaja tegutsemise asemel fookusesse õpilase kogemuse ja aktiivse käitumise (Samas, 63). Lisaks toob ta (Samas, 63–64) välja olulise aspekti, et ühes ja samas klassiruumis olevate õpilaste õpikogemus võib olla täiesti erinev, rõhutades, et hariduse eesmärgiks peaks olema erinevate õpikogemuste tagamine, mitte õpilastele pelgalt informatsiooni edastamine. Niisiis sobitub Tyleri õppekavateoreetiline lähenemine hästi eelmises peatükis sõnastatud tänapäeva haridusteaduslike ja –poliitiliste suundadega ning vaatega õppimisele kui dünaamilisele ja sotsiaalsele protsessile, mida saadab õpilase individuaalne tajukogemus.

Kui Tyleri teooria keskendub õppekava komponentidele, siis Albert Kelly toob välja õppekava erinevad mõõtmed (2009: 8), mis tuleks õppekava kavandamisel läbida ning mis peaks lõplikus õppekavas sisalduma. Ta (Samas, 7–12) eristab tervik-, varjatud, planeeritud–omandatud ning formaalset–mitteformaalset õppekava¹². Tervikõppekavas sisaldub õppe- ja kasvatustöö ulatus ning õppekava sidusus nii sisulise järgnevuse kui ka valdkondadevahelise integreerituse plaanis (Kelly 2009: 9; E. Krull 2009: 35). Varjatud õppekava on käsitletav kooli planeeritud ja õppekavast lähtuva õppe- ja kasvatustöö ning praktika kõrvalise protsessina, mis ei ole otseselt kavandatud või on koguni nii õppekava koostajate kui ka elluviijate poolt teadvustamata (Kelly 2009: 10–11; E. Krull 2009: 35). Kelly (2009: 11) rõhutab, et õppekavaarenduses tuleks arvestada kõikvõimalike õppimisprotsessidega, olgu need kavatsatud või kaudsed. Veel enam, õpetajad peaksid olema teadlikud ka varjatud järeldustest, mida õpilastele pakutav õppesisu ja erinevad õpikogemused endaga kaasa võivad tuua (Samas, 11). Niisiis, varjatud või kaudse õppimise aspekt peaks samuti õppekavasse kaasatud olema. Planeeritud õppekava mõiste töötab Kelly’ lähenemises koos omandatud õppekava mõistega. Nimelt on planeeritud õppekava ametlik, s.t see, mis on raamdokumendis kirjas, ning omandatud õppekava on tegelik, õpilaste-poolne õpikogemus (Samas, 11). Kelly (Samas, 11) toonitab, et antud kaksik-suhet iseloomustab samuti nii teadlikkus kui ka varjatud või kaudne kaasnemine. Näiteks ühelt poolt võib õpetaja teha õppekava kontekstis teadlikke valikuid, mis

¹¹ „The term „learning experience” refers to the interaction between the learner and the external conditions in the environment to which he can react.” (Tyler 1969: 63)

¹² Vastavalt „the total curriculum” (Kelly 2009: 9), „the hidden curriculum” (Samas, 10), „the planned curriculum and the received curriculum” (Samas, 11), „the formal curriculum and the informal curriculum” (Samas, 12).

määravad vähemal või suuremal määral planeeritud õppekava läbimise, teisalt võivad need valikud kaasa tuua selliseid õpikogemusi või järeelmeid, mida planeeritud ei olnud ning mis väljenduvadki omandatud õppekavas. Kelly (Samas, 11–12) rõhutab, et omandatud õppekava on isegi plaaneritust olulisem, kuna selle põhimõtte alusel tajutakse ka tegeliku õpikogemuse pakkumist õpetaja vastutusena, mitte õpilase suutlikkuse tulemusena.

Kelly' järgi (Samas, 11) ei ole planeeritud ja omandatud õppekava kunagi täielikult kokkulangevad — õpilaste õpikogemused on erinevad nii individuaalsel kui ka kollektiivsel tasandil. Seega, omandatud õppekavad võivad tsentraalsest, ametlikust õppekavast ka piirkonniti suuresti erineda. Formaalne ja mitteformaalne õppekava toimivad samuti omavahelises vastanduses, kus formaalset õppekava iseloomustab kindel tunnijaotusplaan, tunniplaan, periood ja tegevused, millest nii õpilased kui ka õpetajad kooli kontekstis juhinduvad (Samas, 12). Mitteformaalne õppekava sisaldab aga tunni- ja õppekavaväliseid tegevusi ja sotsiaalseid praktikaid, mida pakuvad näiteks õppekäigud, huvialaringid, kogukonnad jne (Samas, 12). Mitteformaalset õppimist on nähtud formaalsest õppekavast lahus, kuid tasub silmas pidada, et ka tunni- ja õppekavaväliste tegevuste käigus toimub õppimine (Samas, 12), sest inimene on sotsiokultuurilisest keskkonnast alati mõjutatud. Antud aspektiga arvestavad tänased õppekavad üha rohkem. Seega, õppekava puhul on Kelly' st lähtudes jälgitavad neli erinevat dimensiooni. Esiteks, terviklikkus ja sidusus kogu õppekava lõikes — kui läbimõeldud ja sidusa ülesehitusega õppekava on. Teiseks, õppekavas implitsiitselt või eksplitsiitselt varjatud ja/või kaudse õppimise arvestamine — kas ja kuidas on õppekavas tähelepanu pööratud õppekava omandamist saatvale varjatud õpikogemusele. Kolmandaks, planeeritud *versus* omandatud õppekava ehk eeldatavad *versus* õpilaste tegelikud õpikogemused ja –tulemused suhtes planeeritud õppekavaga. Neljandaks, formaalse ja mitteformaalse õppekava lõimimise ja vastastikmõju võimalused. Kõiki neid õppekava dimensioone vaadeldakse ka käesolevas töös — nii õppekavade tasandil kui ka nende seostes praktikute kogemusega, kuivõrd varjatud, omandatud ja mitteformaalne õppekava avalduvadki just pedagoogilises praktikas ning õpiprotsessis.

Nii Tyleri õppekava põhikomponendid kui ka Kelly' õppekava dimensioonid saavad GRÕK analüüsimisel olulisteks analüüsikategooriateks. Tyleri õppekava põhikomponentide teooria võimaldab vaadelda, millistel põhimõtetel on GRÕK loodud. Kelly' dimensioonide alusel on võimalik analüüsida õppekava rakendatavust ja reaalselt rakendumist.

1.4.2 Gümnaasiumi riikliku õppekava põhikomponendid ja dimensioonid

Enne õppekava analüüsikategooriate raamistikku asetamist antakse siinses alapeatükis esmalt GRÕK üldisem ülevaade ning selgitatakse analüüsitava määruise valiku põhjuseid. Vaatluse all on Eesti Vabariigi Valitsuse poolt välja antud määrus „Gümnaasiumi riiklik õppekava”, mis kehtis 2011.–2013.¹³ aastani (redaktsiooni jõustumise kuupäev 23.09.2011, kehtivuse lõpp 09.05.2013). Septembris 2014 kinnitati GRÕK muutmise määrus¹⁴, mis näeb ette, et koolide õppekavad viiakse määruises sõnastatud muudatuste ning selle lisadega kooskõlla hiljemalt 1. septembriks 2015. Seega, käesoleva, 2014./2015. õppeaasta lõpuni kehtib külastatud koolides 2011. aastal välja antud määruise alusel koostatud õppekava. Muudatused 2014. aastal jõustunud GRÕK on aga eeskätt täpsustavad, eriti kirjandusõpetuse kontekstis. See arvamus tuli välja ka õpetajate intervjuudest. Näiteks Kess leidis, et „õppekava parandamine, mida tehti, oli pigem kosmeetiline. Ma sain aru, /.../ et oluline on lühendada [õppekava] mahtu”. Ka Heinla, kes osales põhikooli õppekava muudatuste töörühmas Haridus- ja Teadusministeeriumi juures, nentis, et tema arvates ei ole muudatused väga suured. Kui kahte määrust võrrelda¹⁵, siis tõepoolest esineb muutusi eeskätt sõnastuses ning ära on kaotatud sisukorduvused (näiteks üldpädevused hõlmavad endas juba 2011. aasta GRÕK eraldi sõnastatud gümnaasiumis taotletavaid pädevusi, viimased on 2014. aasta õppekavas kehtetud). Seetõttu ei keskendutagi GRÕK üldosade erinevustele, kuivõrd õppe- ja kasvatusesmärgid ning õppekorraldus on sisuliselt samad. Ent GRÕK viidates peetakse silmas eeskätt 2011. aasta GRÕK üldosa, kui ei ole öeldud teisiti.

Eesti Vabariigi GRÕK on raamdokument, tsentraalne õppekava, millest peavad gümnaasiumid kooli õppekava koostamisel lähtuma. GRÕK üldosas on toodud ka kooli õppekava koostamise alused ja ülesehitus (GRÕK: § 19), kus on välja toodud, et lisaks GRÕK lähtutakse kooli õppekava loomisel ka kooli arengukavast, pidades seejuures silmas nii piirkonna vajadusi kui ka kooli töötajate, vanemate ja õpilaste soove ning vaimseid ja materiaalseid ressursse (Samas, § 19 lg 2). Seega toimib Eesti gümnaasiumiharidust

¹³ <https://www.riigiteataja.ee/akt/120092011002>

¹⁴ <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014018>

¹⁵ v.t võrdlevalt:

https://www.riigiteataja.ee/redaktsioonide_vordlus.html?grupiId=1000522&vasakAktId=120092011002&paremAktId=129082014021

suunav raamdokument kahel, tsentraalsel ja lokaalsel tasandil. Ühelt poolt tagab see üleriigilised haridusstandardid, teisalt annab üsna suure autonoomsuse koolidele kujundada oma õppekava nii kooli kui ka kohaliku kogukonna eripärasid arvestades.

Alljärgnevas analüüsis vaadeldakse riikliku õppekava ülesehituse ja mitmeplaanisuse tajumiseks Tyleri õppekava põhikomponentide ja Kelly' dimensioonide raamistikus.

1.4.2.1 Õppekava põhikomponendid

GRÕK üldosa 2. jaos tuuakse välja õppe- ja kasvatusesmärgid. Eraldi on ära toodud gümnaasiumi sihiseade, kus on sõnastatud nii gümnaasiumi kui õppeasutuse ülesanne kui ka sealse õpetuse ja kasvatuses põhitavitus:

Gümnaasiumis on õpetuse ja kasvatuses põhitavitus, et õpilased leiaksid endale huvi- ja võimetekohase tegevusvaldkonna, millega siduda enda edasine haridustee. Gümnaasiumi ülesanne on luua tingimused, et õpilased omandaksid teadmised, oskused ja väärtushoiakud, mis võimaldavad jätkata tõrgeteta õpiteed kõrgkoolis või gümnaasiumijärgses kutseõppes. (GRÕK: § 3 lg 2)

Gümnaasiumil on nii hariv kui ka kasvatus ülesanne. Gümnaasiumi ülesanne on noore ettevalmistamine toimimiseks loova, mitmekülgse, sotsiaalselt küpse, usaldusväärse ning oma eesmärgi teadvustava ja saavutada oskava isiksusena erinevates eluvaldkondades: partnerina isiklikus elus, oma kultuuri kandja ja edendajana, tööturul erinevates ametites ja rollides ning oma ühiskonna ja looduskeskkonna jätkusuutlikkuse eest vastutava kodanikuna. (Samas, § 3 lg 1)

Seejuures on sõnastatud ka üldised õpilastes kujundatavad omadused (Samas, § 3 lg 3), millele gümnaasiumis keskendutakse. Lisaks on ära toodud üld- ja valdkonnapädevused (Samas, § 4 lg 3), mille omandamist peetakse inimeseks ja kodanikuks kujunemisel väga oluliseks. Seega, GRÕK sisaldab selgeid hariduslikke eesmärgi, mille poole nii gümnaasiumiharidus tsentraalsel kui ka koolid lokaalsel tasandil peaksid püüdlema. Seejuures on üldosas sõnastatud eesmärgid valdkondadeülesed, keskendudes pigem isiksuseks ja aktiivseks kodanikuks kujunemisele ja kujundamisele. Õppesisu või Tyleri järgi õpikogemused, mille kaudu eeltoodud eesmärgi ellu viiakse, on üldosas võrdlemisi üldsõnaliselt formuleeritud. Eesmärkide elluviimisel peaks osaliselt vastava õppesisu tagama üldpädevuste kirjeldustes toodud oskuste ja omaduste kujundamine ning läbivate teemade (Samas, § 10) käsitlemine ainetundides. Konkreetset õppemetoodika ei ole GRÕK

üldosas välja toodud. Suuniseks võib siinkohal pidada õpikäsitust (Samas, § 6), ainetevahelist lõimingut käsitlevaid lõikeid (nt Samas, § 11 lg 10) ning läbivate teemade õppe realiseerumise üldpõhimõtteid (§ 10 lg 2). Seega, GRÕK üldosas on õppesisu ja -metoodika osa võrdlemisi väike. Hindamist puudutav on GRÕK üldosas eraldi jaos ära toodud ühelt poolt normatiivselt, s.t hindamise eesmärgi (Samas, § 15) ja korraldust (Samas, § 17–18) käsitlevates paragrahvides, teisalt metoodiliselt. Viimase puhul on ära toodud peamise hindamisviisina kujundav hindamine (Samas, § 16), mille puhul on põhjalikumalt kirjeldatud ka hindamismeetodi kui protsessi põhimõtteid ja eesmärgid. Küll aga ei sisalda GRÕK üldosa hindamisviise ja -põhimõtteid, mille aluseks saaks hinnata väga oluliseks peetud üldpädevuste saavutamist. Niisiis, analüüsi tulemusena selgub, et GRÕK üldosa sõnastab teatud normatiivsed paragrahvid, millest koolid õppe- ja kasvatustöös lähtuma peavad, kuid ei kata täielikult kõiki Tyleri toodud õppekava põhikomponente. Seejuures on täpsemalt sõnastatud pigem eeldused ja ootused, kui õppesisu ja metoodika. Ühelt poolt võiks seda pidada ebaproportsionaalseks, teisalt tagab see nii materjali-põhise kui ka metoodilise vabaduse ning seeläbi ka koolide ja õpetajate autonoomsuse. Nimelt, kirjandusõpetuses on nii õppematerjali kui ka metoodika valikuvabadus õpetajatele võrdlemisi oluline. Viimase punkti juurde tullakse hiljem tagasi.

1.4.2.2 Õppekava dimensioonid

Kelly' õppekava dimensioonidest lähtuvalt võib öelda, et GRÕK on tervikõppekava, sisaldades õppe- ja kasvatustöö terviklikku ja sidusat käsitlust. Näiteks toetavad gümnaasiumi sihiseadet üldpädevused, mille kujundamisele annavad tuge läbivad teemad. Varjatud õppimisprotsessid ja õpikogemused on GRÕK kaasatud implitsiitselt eeskätt üldpädevuste ja läbivate teemade tervikliku käsitluse kaudu. Mitteformaalne õppimine kajastub esiteks kooli, kodu ja vahetu elukeskkonna ühistoimes (GRÕK: § 3 lg 4) väljatoomises. Teiseks on läbivate teemade realiseerumist käsitlevas paragrahvis (Samas, § 10) viidatud klassivälisele õppetegevusele nii kohalikul, riiklikul kui ka rahvusvahelisel tasandil ning tegevusele huviringides. Nagu eelnevalt mainitud on GRÕK raamõppekava, s.t ametlik ja planeeritud raamdokument gümnaasiumiastme õppe- ja kasvatustöö korraldamiseks. Omandatud õppekava on siinkohal dimensioon, mida ei saa täiendava teabeta käsitleda, sest esiteks loob iga kool enda eripäradest lähtuvalt kooli

õppekava, mis pakub täiendust üldnormidele ja -standarditele. Näiteks võib planeeritud õppekavale lisanduda kooli väärtuste käsitus või suurendatakse selles õppeaine kursuste arvu — sellised täiendused paratamatult muudavad omandatud õppekava GRÕK kontekstis. Kindlasti erineb omandatud õppekava omakorda ka kooli planeeritud õppekavast, mistõttu on õpilaste tegelikku õpikogemust võimalik vaadelda kahe planeeritud õppekava foonil. Ehkki nendele aspektidele käesolevas magistritöös tähelepanu ei pöörata, on see õppekava strateegilises (ümber)planeerimises oluline tähelepanek. Omandatud õppekava küsimuseni jõutakse alapeatükis 2.3.1, kus analüüsitakse õpetajate tegelikku praktikat ja arvamused õppe- ja ainekava täitmise osas.

2 KIRJANDUSÕPETUST SUUNAVATE DOKUMENTIDE JA PRAKTIKUTE KOGEMUSE VÕRDLEV ANALÜÜS

Antud peatüki eesmärk on vaadelda üldkeskhariduskooli gümnaasiumiastmes kirjandusõpetust kujundavaid ja mõjutavaid tasandeid. Esiteks vaadeldakse riiklikke raamdokumente, milleks on GRÕK üldosa ning GRÕK lisades toodud Keele ja kirjanduse ainevaldkonna kirjeldused ja ainekavad, kus on fookuses kirjandusõpetus. Seejärel võetakse vaatluse alla kolme kooli õppekava (edaspidi GÕK), kirjanduse ainekavad ning kõrvutatakse neid nii GRÕK kui ka omavahel. Õppekavade analüüsis keskendutakse eeskätt nendele sätetele ja tingimustele, millel on kirjandusõpetuse ainekava planeerimisel ja pedagoogilise praktika elluviimisel oluline roll. Ainekavade võrdleva analüüsi puhul käsitletakse pigem viise, kuidas lähtuvad GRÕK ja riiklikust ainekavast koolide ainekavad. Eeltoodud analüüsietaapi eesmärk on jõuda arusaamani, kui suur on koolide ja kirjandusõpetajate autonoomsus kirjandusõpetuse sisu ja metodoloogia kujundamisel ning mil määral see kajastub ainekavades. Lisaks saadab tehtud tähelepanekuid kolme kirjandusõpetaja — Lea Tooming Elva Gümnaasiumist, Liivi Heinla Kadrina Keskkoolist ja Edward Kessi Tallinna Lilleküla Gümnaasiumist — praktiline kogemus ja aramus. Iga õpetajaga viidi läbi tunniajane intervjuu, kus keskenduti nii õppekava, õpetajate pedagoogilist metoodikat, õppevara kui ka õpetaja rolli puudutavatele küsimustele. Intervjuuküsimused (Lisa 1) ja intervjuude transkriptsioonid on ära toodud lisades; Tooming (Lisa 2), Heinla (Lisa 4) ja Kess (Lisa 3). Samuti vaadeldi vähemalt kolme iga õpetaja tundi, kus pöörati tähelepanu kasutatavale õppevarale ja –metoodikale ning õpilaste ja õpetaja interaktsioonile. Tunnivaatluste tulemusi kaasatakse samuti analüüsi eesmärgiga tuua näiteid tegelikust pedagoogilisest praktikast. Tunnivaatluste ülevaatlilikud tabelid leiab samuti lisadest (Lisa 2.a, 3.a, 4.a). Analüüsitulemused aitavad luua konteksti, millesse järgmises peatükis vaadeldav proovitundide kogemus ja semiootilisel lähenemisel koostatud õppevara asetada. Niisiis, GRÕK, ainekavade ja õpetajate praktilise kogemuse analüüsi sihiks on sisse juhatada käesolevas töös rakendatud semiootilisel lähenemisel põhineva õppemetoodika vajalikkus ja rakendamisvõimalused.

2.1 Õppekava ootus kirjandusõpetusele. Riikliku ja kohaliku tasandi võrdlev analüüs

Eesti keele ja kirjandusõpetuse rolli üldhariduskoolide õppekavades on ajaloolis-analüütiliselt käsitletud pikaaegne emakeele- ja kirjandusõpetaja, õppevara autor ja toimetaja Katrin Kalamees-Ruubel (2014) oma samateemalises dissertatsioonis. (Rein Veidemann 2014)¹⁶ Kalamees-Ruubel on 1965.–2014. aasta õppekavu eesti keele ja kirjandusõpetuse vaatepunktist lähtuvalt analüüsisides võrdlemisi kriitiline. Juba sissejuhatuses sõnastatud probleemiseade viitab õppekavade puudulikkusele ning eesti keele ja kirjanduse osakaalu jätkuvale redutseerimisele:

Käesoleva uurimuse probleemiseade lähtub praegusest eesti keele ja kirjandusõpetuse olukorrast, mida saab iseloomustada järgnevate alaprobleemide kaudu: vähene eesti keele ja eesti keele ning kirjandusõpetuse väärtustamine ühiskonnas, sagedased ning põhjendamata muudatused ainekavades, katsed seada emakeeleõpetus võõrkeeleõppega sarnastele alustele, kasvatus- ja õppeeesmärkide, lähtealusteta valitud ja järjestatud ainesisu ning eeldatavate õpitulemuste ebapiisavad seosed riiklikes õppekavades, eesti keele ja kirjanduse õppeaja pidev vähendamine, eesti keele riigieksamid madalad tulemused võõrkeeltega võrreldes, õpetajate vähene ettevalmistus muudatuste elluviimiseks ja kooliõppekava, sh ainekava koostamiseks, õppevara juhuslikkus ja üldharidusliku õppe eesmärkidele mittevastavus. (Kalamees-Ruubel 2014: 12)

Kalamees-Ruubeli ajaloolis-analüütiline uurimus toob välja nii olulised õppekavasisesed kui ka –välised tegurid, mis eesti keele ja kirjandusõpetuse rolli Eesti ühiskonnas ja hariduspoliitikas viimase 60 aasta jooksul on mõjutanud. 2010. aasta riiklike õppekavade puhul nendib Kalamees-Ruubel (2014: 232), et olukorda, kus eesti keele ja kirjanduse osatähtsus on õppekavas aasta-aastalt vähenenud, on enim mõjutanud reformitud keelepoliitika Euroopa Liiduga liitumise eesmärgil. Ta (Samas, 232) toob näiteks „Eesti Euroopa Liidu poliitika 2011–2015” raamdokumendi, kus paljude teemade seas ei käsitleta kultuuri või haridusega seonduvat. Seega, Kalamees-Ruubeli järgi on Eesti üldhariduskoolide õppekavad kuni 2010. aastani pigem eemaldunud riigi põhiseaduslikust kohustusest seista eesti rahvuse, keele ja kultuuri säilitamise eest (Samas, 232). Kahtlemata

¹⁶ <http://opleht.ee/19784-est-kee-ja-kirjandusope-algab-oppekavast/>

tegeleb Kalamees-Ruubel olulise küsimusega. Hariduspoliitika ja –seadustik on paratamatult sõltuv nii ühiskondlikest muudatustest kui ka eesmärgipüstitustest teistes poliitikavaldkondades. Et aga haridusõiguslike suundumuste väljaselgitamine ega raamdokumentidele haridusteadusliku hinnangu andmine pole käesoleva analüüsi eesmärgiks, siis sellel küsimusel pikemalt ei peatuta. Kalamees-Ruubeli järelendus jääb aga järgnevat analüüsi saatma eeskätt sedastusena — kirjanduse õppeaine osakaal Eesti üldhariduskoolide õppekavades on vähenenud, millest tulenevalt on kirjanduse õppeaines ilmselt tulnud teha sisulisi järeleandmisi.

Järgnevalt vaadeldakse täpsemalt GRÕK sõnastatud valdkonnaüleseid sätteid ja ideid, milles kajastuvad ootused kirjandusõpetuse õppesisule ja -metoodikale. Käsitlevateks õppekava kategooriateks on tunnijaotus, väärtused, üldpädevused ja läbivad teemad. Iga kategooria puhul vaadeldakse esmalt GRÕK rolli kirjandusõpetuses, misjärel tuuakse välja Elva Gümnaasiumi (EG)¹⁷, Kadrina Keskkooli (KKK)¹⁸ ja Tallinna Lilleküla Gümnaasiumi (TLG)¹⁹ õppekavades kajastuv eripära kirjandusõpetuse suhtes. Selline analüüsikäik tuleneb eeskätt GRÕK nõudest, et koolide õppekavad peavad lähtuma riiklikust õppekavast (GRÕK: § 19 lg 2). Seega, ehkki kõikide koolide ainekavade struktuur ja kõikehõlmavus on erinev, sisaldavad koolide õppekavad vaikimisi GRÕK üldosa aluspõhimõtteid, sätteid ja tingimusi. Seetõttu saab analüüsis välja tuua vaid koolide eripäradest tulenevaid täiendusi, millel on otsene või kaudne mõju kirjandusõpetusele.

2.1.1 Tunnijaotus

Kõige otsesemalt mõjutab kirjandusõpetust GRÕK toodud kohustuslike kursuste arv. GRÕK näeb ette, et gümnaasiumiastme kirjandusõpetuses läbitakse vähemalt viis kursust²⁰. Siinkohal võib võrdluseks tuua minimaalse kursuste arvu ka teistes õppeainetes. Näiteks bioloogias läbitakse vähemalt neli, kunstõpetuses vähemalt kaks, eesti keeles kuus, kehalises kasvatuses viis kursust ja kitsa matemaatika suunal kaheksa ning laia matemaatika suunal koguni 14 kursust.

¹⁷ Elva Gümnaasiumi õppekava ega kirjanduse ainekava ei ole enam kooli koduleheküljel kättesaadav. Eelkaitsmise ajal on dokumendid kättesaadavad siin: <https://www.dropbox.com/sh/fo5v9z8wi1o3lso/AADcgYFVRkDr12ht6xucR-2a?dl=0>

¹⁸ http://www.kadrina-kool.edu.ee/oppeplaanid/uus_kk_6ppekava_yldosa.pdf

¹⁹ http://www.lillekyla.edu.ee/images/TLG%20gmnaasiumi_kodulehele.pdf

²⁰ Üks kursus on 35 õppetundi.

Koolidel on siinkohal võimalik gümnaasiumiastmes kirjandustunde juurde määrata. Kuna nendes kolmes koolis on seni säilitatud ka suunaõpe, on eri suundadele võimalik juurde määrata erinev arv kursuseid. Kuid nii KKK, TLG kui ka EG on suundadeüleselt määranud kohustuslikuks kirjanduskursuste arvaks kuus kursust, s.t üks kursus rohkem kui riiklik nõue. Seega, kirjandusõpetuse läbiviimist mõjutab otseselt ka kursuste arv nii riiklikul kui ka kooli tasandil. Kirjandusõpetaja valik ja põhjalikkus käsitletavate teemade ja teoste osas sõltub suuresti võimaldatud kursuste arvust.

2.1.2 Väärtuskasvatus

GRÕK üldosas on välja toodud nii ühiskondlikud kui ka üldinimlikud gümnaasiumihariduse alusväärtuste lähtekohad. Gümnaasiumis jätkatakse põhikoolis toimunud väärtuskasvatust, mille tulemusena nähakse ühiskonna edukat koostoimimist ja isiklikku õnnelikku elu (GRÕK: § 2 lg 2). GRÕK oluliseks peetud väärtused lähtuvad eeskätt Eesti Vabariigi seadusandlusest, inimõiguste, lapse õiguste ja Euroopa Liidu eetilisi põhimõtteid sisaldavatest lähtedokumentidest (Samas, § 2 lg 3). Antud töö kontekstis on väga oluline ka GRÕK § 4 lg 4 ning § 3 lg 5 toodu:

Gümnaasiumiharidus on jätkuks põhiharidusele uue põlvkonna sotsialiseerumisel, mis rajaneb **eesti kultuuri** traditsioonidel, Euroopa ühisväärtustel ning **maailma kultuuri** ja teaduse saavutustel. Gümnaasiumihariduse omandanud vaimselt, sotsiaalselt, emotsionaalselt, kõlbeliselt ja füüsiliselt küpsed inimesed tagavad Eesti ühiskonna **sotsiaalse, kultuurilise**, majandusliku ja ökoloogilise arengu jätkusuutlikkuse. (Samas, § 4 lg 4) [rasvane kiri – autori rõhutus]

Eesti kool seisab eesti rahvuse, keele ja kultuuri säilimise ja arengu eest, seepärast pööratakse gümnaasiumi õpetuses ja kasvatuses erilist tähelepanu eesti keele õppele. (Samas, § 3 lg 5)

Niisiis, GRÕK, olles kooskõlas Eesti Vabariigi põhiseaduse preambulis sõnastatuga, pöörab väärtuskasvatuses tähelepanu Eesti keele ja kultuuri jätkusuutlikkusele ja väärtustamisele. Kirjandusõpetuse ja teiste sotsiokultuurilisi protsesse käsitlevate õppeainete seisukohalt on see oluline lähtepunkt. Siin tekib aga vastuolu eesmärkide sõnastamise ja kursuste tegeliku arvu vahel. Nagu Kalamees-Ruubel viitas, on eesti keele ja kirjandusõpetuse osakaal Eesti riiklikes õppekavades aasta-aastalt kahanenud. Sama

tunnistab ka tunnijaotus eri õppeainete lõikes, kus näiteks matemaatikale ja võõrkeeltele on tagatud suurem kursuse arv kui eesti keelele ja kirjandusele. Niisiis, õppeakava kõrgmete ideaalide tasandil eesti keelt ja kultuuri küll väärtustatakse, ent kursuste jaotuses see ei peegeldu.

Vaadeldes väärtuskasvatust kolme kooli õppekavades võib öelda, et peamiselt lähtutakse GRÕK üldosast ning esineb üksikuid erinevusi. Näiteks TLG õppekavas on ära toodud läbiva teema „väärtused ja kõlblus” juures konkreetsed väljundid, nagu turvalisuse teema käsitlemine, klassiväline tegevus ning külalislektorid (TLG: 9). Samuti on toodud põhiväärtuste kajastatus kooli tunnuslauses „Teadmiste toel tegusaks” (TLG: 4). KKK õppekavas on pigem kirjeldatud antud läbiva teema käsitlemispõhimõtteid, nagu väärtuste kujundamine kriitilise mõtlemise ja argumenteerimisoskuse arendamisel ainevaldkondade üleselt (KKK: 30–31). Samas (KKK: 31) viidatakse ka õpilaste kodanikuaktiivsusele kui olulisele väärtusele, mis avaldub ka õpilasesinduse töös osalemises ja koolielu korraldamises. EG õppekavas on seevastu välja toodud, kuidas läbivad teemad, sealhulgas „väärtused ja kõlblus” õppe-kasvatustöös avalduvad. Näiteks, välja tuuakse, et läbivad teemad on nii ainekavadesse lõimitud kui ka kaasatud aineülestesse projektidesse jne (EG: 31). Antud näidete alusel võib järeldada, et kirjandusõpetust võivad kooli õppekava kontekstis mõjutada kooli tunnuslause, käibivad praktikad nii õppe-kasvatustöös kui ka tunnivälises tegevuses, aineteülene koostöö, kooli põhiväärtused jpm, millele omistatakse väärtuskasvatuslik mõõde.

2.1.3 Üldpädevused

GRÕK on suur osakaal pädevuste kujundamisel nii ainevaldkondades kui ka ainevaldkondade üleselt. Kui valdkonnapädevuste kujundamine on täpsemalt sõnastatud ainevaldkondade ainekavades sõnastatud õpitulemuste kaudu (GRÕK: § 4 lg 7), siis üldpädevusi tuleb kujundada aineteülsest ning ka tunnivälistes tegevustes (Samas, § 4 lg 2). GRÕK toodud üldpädevused (Samas, § 4 lg 3)^{21,22} on järgmised: 1) väärtuspädevus, 2)

²¹ Üldpädevusi määratlevad kirjeldused on siinkohal välja jäetud; v.t lisa GRÕK § 4 lg 3 p 1–7.

²² Vastavalt 2014. aastast kehtivale GRÕK on üldpädevuste nimetused järgmised: 1) kultuuri- ja väärtuspädevus, 2) sotsiaalne ja kodanikupädevus, 3) enesemääratluspädevus, 4) õpipädevus, 5) suhtluspädevus, 6) matemaatika-, loodusteaduste- ja tehnoloogiaalane pädevus, 7) ettevõtlikkuspädevus, 8) digipädevus. (GRÕK 2014: § 4 lg 3 p 1–8) Varasemale seitsmele üldpädevusele on lisandunud kaheksas, digipädevus.

sotsiaalne pädevus, 3) enesemääratluspädevus, 4) õpipädevus, 5) suhtluspädevus, 6) matemaatikapädevus, 7) ettevõtlikkuspädevus. Eeltoodud üldpädevused peaksid GRÕK järgi olema kaasatud ainetundidesse ning nende kujundamist peaks toetama ka ainetevaheline lõiming. Niisiis, ka kirjandusõpetuses tuleks panustada üldpädevuste kujundamisele. Teisalt on ka teistel õppeainetel kohustus käsitleda neid üldpädevusi, mis on just kirjandusõpetuses olulisel kohal. Näiteks väärtuspädevuse all välja toodud kultuuripärandi, kultuurisündmuste ja loominguga väärtustamist. Seejuures on siiski küsitav, kas ja miks peaks kirjandusõpetuses arendama matemaatikapädevust (uues õppekavas matemaatika-, loodusteaduste- ja tehnoloogiaalane pädevus (GRÕK 2014: § 4 lg 2 p 6)), kui antud pädevuse arendamine kuulub täielikult matemaatika ja teiste reaaliainete pädevusse.

Koolide õppekavades on rõhuasetus üldpädevuste osas üsna erinev. KKK õppekavas (KKK: 3–4) on kõik üldpädevused välja toodud ning seejuures on rõhutatud kooli jaoks olulisi põhimõtteid või ideid. TLG õppekava üldpädevusi sellisel kujul ei sisalda. Küll aga on formuleeritud TLG taotletavad pädevused, mis sisulises plaanis hõlmavad ka kõiki GRÕK üldpädevusi (TLG: 4). Samuti on öeldud, et kool loob tingimused GRÕK määratud üld-, õppeaine- ja valdkonnapädevuste kujunemiseks (TLG: 7). EG õppekava seevastu ei käsitle üldse üldpädevusi, kuid näiteks õpetaja töökava koostamise põhimõtete juures on pädevuste saavutamine märgitud kõikide õppekavade ühisnõudena (EG: 34). Seega, ehkki üldpädevuste saavutamine on üks GRÕK põhieesmärke, kajastavad koolide õppekavad seda erinevalt. Eeltoodu põhjal võib järeldada, et koolide õppekavade rõhuasetus üldpädevuste suhtes on võrdlemisi erinev ning ka sellel võib planeeritud õppekavast lähtudes olla mõju kirjandusõpetusele — näiteks millisel määral kirjanduses üldpädevustele tähelepanu pööratakse. Reaalne praktika võib seejuures olla teistsugune.

2.1.4 Läbivad teemad

Teiseks oluliseks valdkonnaks GRÕK on läbivad teemad, mida nähakse kaastoimivana üld- ja valdkonnapädevuste saavutamisel ning millest tuleb lähtuda koolikeskkonna kujundamisel, aineõppes ja aineteüleses koostöös ning valikainetes (GRÕK: § 10 lg 1). Kohustuslikud läbivad teemad (Samas, § 10 lg 3) on: 1) elukestev õpe ja karjääri

planeerimine, 2) keskkond ja jätkusuutlik areng, 3) kodanikualgatus ja ettevõtlikkus, 4) kultuuriline identiteet, 5) teabekeskkond, 6) tehnoloogia ja innovatsioon, 7) tervis ja ohutus, 8) väärtused ja kõlblus. Seega, kirjanduses käsitletavate teemade ring on võrdlemisi lai ning hõlmab aineteülest diskussiooni. Kirjandusõpetuses peaks selle alusel kõnelema teemadest, mis esmapilgul kirjanduse valdkonda ei kuulu. Kuid nagu üldpädevuste puhul välja toodi, on ka teistel õppeainetel kohustus käsitleda teemasid, mis on olulised eeskätt kirjandusõpetuses.

Koolide õppekavades on läbivaid teemasid kajastatud erineva põhjalikkusega. Näiteks KKK õppekava toob lisaks kohustuslikele läbivatele teemadele põhjalikumalt välja ka nende käsitlemise ja lõimingu põhimõtted (KKK: 19–20). TLG õppekava eelnevale lisaks sisse ka iga teema reaalsed väljundid ning erinevad viisid õppeainete lõiminguks (TLG: 7–10). Seega, TLG õppekava on siinkohal metoodiliselt täpsem kui KKK õppekava, pakkudes õpetajale reaalseid valikuvariante läbivate teemade käsitlemiseks, nagu ainenädalad, õppekäigud, loovtööd jne. Ka EG õppekavas tuuakse välja nii läbivate teemade loetelu kui ka nende käsitlemise põhimõtted (EG: 31–34). Seejuures keskendutakse rohkem valikainete ja läbivate teemade seostele ning võimalikele nii õppekasvatusprotsessi kui ka tunnivälistele tegevustele. Seega, taas on jälgitav koolide õppekavade erinev rõhuasetus ja meetodite variatiivsus. Lähtudes kooli õppekavast võib kirjandusõpetajate pakutav õppesisu, –materjal ja –kogemus olla antud kategooria puhul samuti erinev.

Eelneva analüüsi kokkuvõtteks võib öelda, et kirjandusõpetust mõjutab lisaks gümnaasiumiastme sihiseadele ja üldisele õpikäsitusele otseselt nii riiklik kui ka kooli-poolne tunnijaotus, samuti suunaõppest tulenevad erisused kirjanduskursuste arvus. Niisiis, mõjutavad kirjandusõpetuse läbiviimist ja õppesisu väärtused, üldpädevused ja läbivad teemad. Ühelt poolt on sätestatud nende õppekava-osade käsitlemine riiklikul tasandil. Teisalt on igal koolil vastavalt oma eripärale ja GRÕK tagatud teatavale autonoomsusele nende osade suhtes erinev rõhuasetus ning seega võib kirjandusõpetuse sisu, vorm ja metoodika lokaalsel tasandil varieeruda. Järelikult esineb planeeritud ja omandatud õppekava vahel erisusi.

2.2 Ainekava ootused kirjandusõpetusele

Järgnevalt antakse ülevaade GRÕK lisas 1 toodud „Keele ja kirjanduse” ainevaldkonna kirjelduses toodud riiklikust kirjanduse ainekavast. Riiklikku ainekava kõrvutatakse külastatud koolide ainekavadega, kus tuuakse välja koolide kirjandusõpetuse käsitus. Alapeatüki eesmärk on avada riiklikus ainekavas sõnastatud õppeaine tasand ning vaadelda, kas ja mil määral koolide ainekavad lähtuvad riiklikust ainekavast.

2.2.1 Riikliku ainekava ja koolide ainekavade ootused. Võrdlev vaade

Eesti keel ja kirjandus kuuluvad keele ja kirjanduse ainevaldkonda, kuhu on arvatud ka vene keel emakeelena ja kirjandus. GRÕK lisas on esmalt toodud ainevaldkonna kirjeldus, millelt liigutakse edasi iga õppeaine ainekavale. Ainevaldkonna kirjelduses ja kirjanduse ainekavas (edaspidi RAK) sõnastatud kirjandusõpetuse korraldust ja sisu suunavad põhiosad on järgmised (RAK 2011: p 1.1–3.8)²³:

- 1) keele- ja kirjanduspädevus (hõlmab pädevusi, mida antud ainevaldkond, sealhulgas kirjandusõpetus gümnaasiumiastmes taotleb) (Samas, p 1.1);
- 2) ainevaldkonna õppeained, kohustuslikud ja valikkursused (GRÕK üldosas sõnastatu täpsem lahtiseletus) (Samas, p 1.2);
- 3) ainevaldkonna kirjeldus (eraldi eesti keel ja kirjandus ning vene keel ja kirjandus) (Samas, p 1.3);
- 4) üldpädevuste kujundamise võimalused ainevaldkonnas (Samas, p 1.4);
- 5) lõiming (nii valdkonnapädevuste kui ka teiste õppeainetega ning läbivate teemadega) (Samas, p 1.5);
- 6) kirjanduse õppeaine üldalused (Samas, p 3.1)
 - a. õppe- ja kasvatuseesmärgid (Samas, p 3.1.1);
 - b. õppeaine kirjeldus, kohustuslikud (5) ja valikkursused (4) koos kirjelduste ja eesmärkidega (Samas, p 3.1.2);
 - c. kirjanduse õppeaines taotletavad õpitulemused kogu kirjandusõpetuse lõikes (Samas, p 3.1.3);

²³ https://www.riigiteataja.ee/akti/isa/1200/9201/1002/lisa_1_muudetud.pdf#

- 7) kirjanduse õppeaine kohustuslike (Samas, p 3.2–3.6) ja valikkursuste (Samas, p 6–9) detailne kirjeldus, milles sisalduvad:
 - a. iga kursuse õpitulemused;
 - b. iga kursuse õppesisu (mõistete, käsituste, arutlusteemade, autorite ja teoste soovituslikud jmt loendid);
- 8) kirjanduse õppeaines toimuv õppetegevus (sealhulgas soovituslikud õpitegevused) (Samas, p 3.7);
- 9) kirjanduse õppeaine füüsiline õppekeskkond (sealhulgas õppevara kategooriate loend) (Samas, p 3.8).

Ainevaldkonna kirjeldus ja õppeainete ainekavad on esitatud sidusalt ning võrdlemisi detailselt, millest peegelduvad eeskätt suured ootused kirjandusõpetusele. Selgelt on sõnastatud taotletavad õpitulemused nii kirjanduse õppeaines üldiselt kui ka iga kursuse puhul eraldi. Gümnaasiumi kirjandusõpetuse kohustuslikud viis kursust on: 1) „Kirjandusteose analüüs ja tõlgendamine”, 2) „Kirjandus antiigist 19. sajandini”, 3) „Kirjanduse põhiliigid ja -žanrid“, 4) „20. sajandi kirjandus ja 5) „Uuem kirjandus“. Neli valikkursust kannavad nimetusi 1) „Kirjandus ja müüt“, 2) „Kirjandus ja ühiskond“, 3) „Draama ja teater“, 4) „Kirjandus ja film“. Kursuste õppesisu punktide all välja toodud temaatika kirjeldus ja ulatuslikud loendid, milliseid mõisteid, autoreid ja teoseid peaks käsitlema, samuti võimalikud aruteluteemad. Ent seejuures ei ole selgitatud, millistel alustel õppesisu välja on valitud. Niisiis, ühelt poolt on antud eeldatavad tulemused ning teisalt ka sisu, kuid puudub nendevaheline põhistatud seos. Üsna palju on tähelepanu pööratud väärtuskasvatusele kirjandusõpetuses (nt RAK: p 1.4), hõlmates nii individuaalseid kui ka ühiskondlikke väärtushinnanguid, kirjanduse ja kultuuri väärtustamist ning eetilisi ja esteetilisi väärtusi. Kirjandusõpetuse õppetegevus on lugeja- ja tekstikeskne, mistõttu keskendutakse rohkem lugemiskogemusele, vähem kirjandusloole (RAK 2011: p 3.7). Õppetegevustes on implitsiitselt kirjeldatud ka erinevaid meetodeid, nagu tekstianalüüs kultuurikontekstis, võrdlev analüüs, teksti struktuuriosade suhete ja tähenduste analüüs, teksti teisendamine teistesse žanridesse, rühmatöö, dramatiseeringud jne (Samas, p 3.7). Peamiseks suuniseks õppetöö korraldamisel on aktiivõpe (Samas, 3.7). Lisaks on ära toodud ka toetav õppematerjal, nagu helisalvestised, teatrilavastused, filmid ja teised metatekstid (Samas, p 3.7). Füüsilise õpikeskkonna all on üldiste kategooriatena ära toodud õppevara, nagu õpikud ja töövihikud, CD-d ja DVD-d ning tekstikogumikud, (Samas, p 3.8). Konkreetseid õppevara näiteid ainekavas toodud ei ole. 2014. aasta RAK

(RAK 2014: p 1.7) on lisatud tingimus, et õppekomplektid kõigi kursuste tarbeks võimaldab kool, ent konkreetset õppevara pole ka siin antud. Mõnes mõttes annab selline määratlus õpetajatele suurema valikuvabaduse, teisalt jätab õpetaja õpitulemuste saavutamiseks vajaliku õppesisu ja metoodikat valides ning kohandades üksi. Kokkuvõtlikult võib öelda, et kirjandusõpetuse ainekava on äärmiselt mahukas, hõlmates kirjandust antiigist tänapäevani, erinevaid analüüsiviise ning ambitsioonikaid õpitulemusi. Seejuures tuleb kirjandusõpetuses tagada läbiv koostöö ja lõiming teiste õppeainetega nii valdkonna- ja üldpädevuste kujundamisel kui ka läbivate teemade käsitlemisel. Sellest tulenevalt võib öelda, et riikliku ainekava ootused kirjandusõpetusele on suured.

Vaadeldes koolide ainekavu²⁴ (edaspidi AK) on täheldatav ainekavade erinev struktureeritus ja kohandatus. KKK AK²⁵ on sisuliselt RAK koopiat, sisaldades täiendusena vaid täpsustatud käsitletavate kirjandusteoste loendeid. EG AK²⁶ lähtub üldalustes selgelt RAK. Kursuste kirjeldamiseks on loodud tabelid, mis annavad klasside lõikes ülevaate kursuste mahust, teemadest ja käsitletavatest autoritest. TLG ainekava osas andis Kess²⁷ järgmise kommentaari: “Kirjanduse ainekava tugineb riikliku õppekava kursustele. /.../ tegelikult on ainekava suuresti riikliku õppekava teisendus gümnaasiumiastmes. Meil on mõned valikained, mis erinevad riiklikust õppekavast ja mida kool pakub ise välja.”. Niisiis, kokkuvõtlikult võib öelda, et koolide ainekavades on võrreldes riikliku õppekavaga vähe erisusi. Niisamuti ei sisalda koolide õppekavad võimalikke meetodeid või kasutatavat õppevara. Väiksed erinevused võrreldes riikliku ainekavaga tulenevad eeskätt täpsustustest, mis näitavad kooli tehtud valikuid etteantud õppekavas või iseloomustavad kooli eripära.

2.2.2 Luule osakaal ainekavas

Kuna käesoleva töö põhifookuses on luule käsitlemine semiootiliste analüüsimeetodite alusel kirjandusõpetuses, tuleks lisaks ainekava üldistele ootustele kirjandusõpetusele vaadelda ka semiootilise lähenemise rakendamise võimalikkust ja põhjendatust kirjandusõpetuses, sealhulgas luule käsitlemisel. Üldjoontes on luule osakaal riiklikus

²⁴ Kirjandusõpetuse ainekavad saadi analüüsimiseks koolide kodulehekülgedelt. TLG kirjanduse ainekava kooli koduleheküljel polnud.

²⁵ http://www.kadrina-kool.edu.ee/oppeplaanid/uus_kk_kirjandus.pdf

²⁶ <https://www.dropbox.com/s/kn6go639pjcwccp/Kirjanduse%20ainekava.doc?dl=0>

²⁷ Intervjuu Edward Kessiga. Maarja Vaikmaa, 28.01.2015, Tallinn. [helisalvestis]

ainekavas piisav. Esiteks on RAK rõhutatud lugemisvara mitmekülgsust: „*Lugemisvarasse tuleb haarata üldpädevuste kujundamist ja läbivate teemade käsitlemist võimaldavaid teoseid nii proosa-, luule- kui ka draamakirjandusest.*” (RAK 2011: 12). Poeetikakeskse käsitlemise õpitulemuste eeldusena on sõnastatud eeskätt eesti autorite luule kaasamine õppetöösse (Samas, 15). Lisaks on enamiku kirjanduskursuste õpitulemuste ja käsitletavate teemade sekka lülitatud ka luule, nagu Noor-Eesti ja modernistlik luule jne. Samuti on luule käsitlemisse kaasatud poeetilises mõistestikus orienteerumine ning luulekeele väljenduslikkuse ja luuleteksti tajukogemuse tõlgitsemine, näiteks: „*Lüürika kui sisemine enesevaatlus, tunde või mõtte väljendus, mina avamine. Lüürilise mina vaatepunkt. Lüüriline eneseväljendus ja lüüriline kirjeldus.*” ja „*Luule kui värsskõne. Luuletuse sisu ja vorm (väljendus). Stroof. Refraän. Luuletus kui vormisidusalt väljendatud mõte. Temaatiline ühtsus ja kontrastipõhimõte.*” (RAK 2011: 19).

Eeltoodud näidete alusel võib järeldada, et ka kirjandusõpetuse ainekava sisaldab endas eeldust semiootiliste analüüsimehhanismide kaasamisele kirjandusõpetuses. Näiteks luuletuse sisu ja vormi käsitus teineteisest lahutatamatutena kuulub semiootilise luuleanalüüsi põhialuste sekka. Samuti eeldab õppekava luule tajukogemusele tähelepanu pööramist, mis on multimodaalse õpikogemuse ja tajulise õppimise põhimõtete perspektiivist antud töös relevantne lähtealus.

2.3 Praktikute kogemus

2.3.1 Kooli õppekava ja kirjanduse ainekava koostamine ning läbimine

Tallinna Ülikooli pedagoogikaprofessor Viive-Riina Ruus (2009: 124) on öelnud, et õppekava on inimkonna vältimatu kaaslane, olles suuniseks laste arendamisel ja kujundamisel. Ehkki õppekavu ja nende analüüsivõimalusi on erinevaid, toob Ruus välja, et kõikide õppekavade ühisosaks on eesmärk „luua sild kultuuri, ühiskonna ja areneva isiksuse vahel” (Samas, 124). Seejuures tasub silmas pidada, et õppekava on inimese loodud kunstlik konstrukt ehk disainitud tekst (Samas, 125–126). Õppekava hea disaini eelduseks on õpilas-kesksus, sidusus ja kollektiivne üksmeelele jõudmine alusväärtustes

(Samas, 125, 152). Ka GRÕK (§ 19 lg 3)²⁸ on sõnastatud kooli õppekava, sealhulgas ainekavade demokraatlik koostamine ja arendamine. Niisiis, kooli õppe- ja ainekavade loomine on kooli pedagoogilise kollektiivi ühisvastutus ja koostöö tulem.

Ka intervjuude arutelu keskendus antud küsimusele — kuidas koostatakse koolides õppe- ja ainekavu ning mil määral need lähtuvad riiklikest raamdokumentidest. Nii KKK, TLG kui ka EG vastutasid õppekava väljatöötamise eest töörühmad, kes tegelesid eraldi valdkondadega, nagu väärtused, hindamine jne. Ka Kessi²⁹ ja Heinla^{30,31} intervjuudes tuli välja, et suures osas põhinevad koolide õppekavad GRÕK, kuid arvestatud on ka koolide eripäraga. Kirjanduse ainekava puhul tõid kõik õpetajad välja, et emakeele ja kirjanduse ainekavad on koostatud aineõpetajate koostöös kas ainekomisjonides või -seksioonides. Samuti tuli välja, et kirjandusõpetuse tegelik kulg ja maht kooli ainekavas ei kajastu. Õppe-kasvatustöö tegelikku käiku ja mahukust peegeldab iga õpetaja individuaalne töökava. Kess tõi välja, et kirjanduse ainekava põhineb suuresti riikliku ainekava kursustele, mistõttu võib seda käsitleda üks-ühele võtmisena. Samas nentis ta, et kuna 35 õppetundi ühe kursuse kohta on napp arv, siis ei mahugi kooli õppekavasse riiklikele kursustele täiendusi. Ainus koht, kus kool saab kirjandusõpetuse ainekavasse panustada, on tunnijaotus, mille alusel on võimalik kirjandusõpetuses kursusi juurde võtta. Kirjanduse ainekavas toodud materjali ja GRÕK ettenähtud kirjandusõpetuse kursuste arvu proportsionaalsuse kohta õppekavas ütlesid nii Heinla, Kess kui ka Tooming, et ainekava maht on kindlasti suurem kui viie-kuue kursusega läbida jõuaks. Kõik kolm õpetajat nentisid, et nad teevad ainekavas valikuid ning tihti jääb kummitama mõte, et palju on veel käsitlemata. Samas sedastas Heinla, et pikaajalise kirjandusõpetuse kogemuse põhjal võib ta öelda, et riiklikku ainekava ei jõua kirjandusõpetaja kunagi tervenisti täita. Ta lisas, et õppekavas ettenähtud kursuste arvu võib muutuva ühiskonna kontekstis piisavaks pidada, sest õpilaste huvid muutuvad ning pigem tegeletakse sellega, mis paelub. Kessi arvates on kirjanduse osakaal õppekavas küll väiksem kui varem, kuid mitte olematu. Ka tema arvates on kogu õppekava läbimine mõeldamatu. Samas leiab ta, et vast ei olegi õppekava täitmine

²⁸ 2013 GRÕK (§19 lg 3) sõnastab antud eelduse veel täpsemalt: Kooli õppekava koostamises osalevad kõik koolis õppe- ja kasvatusalal töötavad isikud ning vajaduse korral teised koolitöötajad. Kool kaasab õppekava koostamisse õpilasi, lapsevanemaid ja teiste huvigruppide esindajaid. Kooli õppekava koostamise ja arendamise demokraatliku korralduse eest vastutab direktor.

²⁹ Intervjuu Edward Kessiga. Maarja Vaikmaa, 28.01.2015, Tallinn. [helisalvestis]

³⁰ Intervjuu Liivi Heinla. Maarja Vaikmaa, 02.02.2015, Kadrina. [helisalvestis]

³¹ Kuna Elva Gümnaasiumi õppekava loodi enne Lea Toomingu tööleasumist Elvas, mistõttu tema ei osalenud ei õppe- ega ainekava loomises. Seega ei osanud ta õppe- ja ainekava loomet puudutavate küsimuste juures täpsustavaid kommentaare anda.

eesmärk omaette — eesmärgiks võiks olla süvitsimine, s.t ühe teose põhjalik analüüs, et arendada mõtlemist ja seoseloomi oskust. Kokkuvõtlikult võib öelda, et külastatud kolmes koolis on tegelik õppe- ja ainekavade loomise praktika võrdlemisi sarnane. Nenditi, et kooli ainekavas kirjandusõpetuse tegelik kulg, õppesisu ja maht ei sisaldu. Seega sõltub tundide reaalne õppesisu ja läbiviimine suuresti õpetaja valikutest. Normatiivseid dokumente vaadeldakse eeskätt raamistikku-loovate ja suunavatena.

2.3.2 Väärtuskasvatus kirjandusõpetuses

Nii riiklikus kui ka koolide õppe- ja ainekavades on üheks õppe-kasvatustöö eesmärgiks väärtuste kujundamine. Selles osas, kas ja millistel tingimustel võib väärtuskasvatust õpetaja ülesandeks pidada, on vastakaid arvamusi. Helsingi Ülikooli haridusprofessori, Hanneli Niemi järgi (2009: 27) on õpetaja õppe-kasvatustöös alati väärtuste vahendaja, lähtudes seejuures nii koolisüsteemi eesmärkidest kui ka ametialastest ülesannetest. Seejuures on igas õpetussituatsioonis väga palju tegureid, mis õpilasi mõjutavad ning mille abil õpetaja õpilast kasvatab (2009: 45). Õpetamisel tehakse pidevalt väärtusvalikuid, mis puudutavad nii õpetuse sisu, teadmisi, omadusi, õppemeetodeid kui ka hindamisviise (Samas, 45). Kõikide nende õppe-kasvatustöö protsesside ja etappide käigus kujundatakse õpilastes arusaamu, mis on oluline, väärtuslik, kuidas oma elu juhtida, kuidas õppida ning mil moel osaleda kollektiivi hea käekäigu kujundamisel (Samas, 45). See, kuidas õpetaja suhtub õpilasse ja tema individuaalsusesse, milline on õpetaja hindamis- ja tagasisideandamisstrateegia, kas ja kuidas ta kujundab klassi ühtekuuluvustunnet, kuivõrd tolerantne ja mõistev ta on, mõjutab õpilaste arusaama sellest, kui väärtuslikud nad inimestena on (Samas, 45). Niemi (Samas, 45) ütleb kokkuvõtvalt, et õpetaja loob pedagoogiliste valikutega märkimisväärse, õpilase identiteeti kujundava raami. Seega on väga oluline, milliseid väärtusvalikuid õpetaja teeb ning mil moel viib ta õppetöös ellu väärtuskasvatust. Väärtusvalikud sõltuvad aga paljudest asjaoludest – ühiskonnakorrast, kooli haridusfilosoofilisest platvormist, aga ka õpetaja isiklikest väärtustest ja põhimõtetest. Kuid tasub silmas pidada, et ükski oodatav väärtus ei kujunegi õpilastes iseenesest.

Väärtusselituse meetodi eestkõnelejate tähelepanu köidab seevastu väärtustamine, mitte väärtused (Barry Chazan 2009: 105). Väärtusselitus on protsess, mis seisneb

arusaamas, et väärtused on muutuvad ja iga täna õpetatav väärtus võib olla homme aegunud (Samas, 105). Õpetaja roll on seejuures selgelt välja toodud — õpetaja korraldab õpituatsioone, mis võimaldavad väärtustamise põhilistel alamprotsessidel areneda (Samas, 112). Niisiis, väärtusselituse puhul õpetaja mitte ei õpeta kindlaid väärtusi ega suuna õpilast soovitud kõlbeliste hoiakute suunas, vaid on eeskätt asjatundjaks, kelle ülesandeks on erinevate tehniliste oskuste arengu soodustamine (Samas, 112). Sellest tulenevalt ei ole õpetaja isiklikud väärtused, käitumine ja elustiil tema õppe-kasvatustöös relevantssed, s.t need ei sega väärtustamisprotsessi (Samas, 112–113). Väärtusselitus peab oluliseks õpetaja väärtuste neutraalsust (Samas, 112), mistõttu ei ole väärtusteks nimetatud konkreetse sisu õpetamine *per se* õpetaja eesmärk (Samas, 105). Pluralistlikku väärtuskäsitust pooldav väärtusselitus annab aga lastele meetodi, mille abil nad saavad oma väärtusdilemmasid ise lahendada (Sidney Simon, Sally Olds 1976 – viidatud Margit Sutrop 2014: 58 ja Chazan 2009: 105 kaudu).

Tartu Ülikooli Eetikakeskus seisab väärtuspõhise koolikultuuri arendamise ja väärtuskasvatuse prioriteediks seadmise eest Eestis. Väärtuspõhise kooli eesmärgiks on toetada noorte kasvamist loovateks, harmoonilisteks isiksusteks, kellel on suutlikkus ja tahe eneseteostuseks nii töö-, perekonna- kui ka avalikus elus (Sutrop 2013: 26). Niisiis, väärtuspõhises koolis teadvustatakse ja tegutsetakse selle teadmise alusel, et koolil on nii hariv kui ka kasvatav roll (Samas, 28).

Küsites õpetajatelt, milline on nende arvamus kooli ja õpetaja väärtuskasvatustliku ülesande osas, vastasid kõik, et väärtuskasvatus on õpetajate ülesanne. Veelgi enam, see avaldub suuresti ka kirjanduses. Näiteks Heinla tõi välja, et tema arvates on väärtuste kujundamine palju olulisem kui faktiteadmised. Samas toimub väärtuskasvatus koolitunnis kaudselt, s.t õpetaja ei saa öelda, et tänase tunni eesmärk on õpilased isamaa-armastajateks kasvatada. Tooming leidis, et kool peab väärtustega tegelema seetõttu, et vanemate ja kodu peale enam tänases ühiskonnas loota ei saa. Ta lisas, et väärtused on hariduse osa ning kool haridusasutusena peabki seisma väärtuste kujundamise eest. Õpetaja ülesanne on väärtuste ja oskuste osas luua elementaarseid seoseid, mida õpilastel vastasel juhul ei pruugigi kunagi tekkida, näiteks seos austuse ja teiste ärakuulamise oskuse vahel. Kess rõhutas, et kogu ühiskond tervikuna peab väärtusi looma, ent õpetaja roll on siinjuures suurem. Õpetaja on see, kes puutub õpilasega konkreetsetes õpituatsioonides kokku ning saab teda mõtlema ja märkama õpetada. Seejuures läks Kess kirjandusõpetuse piiridest välja ning viitas õpilaste oskusele märgata ühiskonnas ka väärtuskonflikte ja põhjus-tagajärg seoseid,

nagu näiteks alkoholireklaam või kooseluseadust puudutav poleemika. Samas nentis ta, et ka kirjandus pakub siinkohal aruteluks ainet — kooseluseaduse puhul „Piiririik” (Emil Tode). Niisiis, kõik kolm õpetajat on väärtuskasvatuse osas ühel nõul — väärtuste kujundamine ja kõlbluskasvatus on nii kooli kui ka õpetaja ülesanne.

2.3.3 Üldpädevused, läbivad teemad ja aineteülene koostöö kirjandusõpetuses

Tallinna Ülikooli poolt välja antud kogumikus „Üldpädevuste kujundamisest aineõpetuses” (2014), mis sisaldab toetavat õppematerjali üldpädevuste arendamiseks õppetöös, on välja toodud, et õppekavas toodud läbivad teemad ja üldpädevused teenivad interdistsiplinaarse loomuga seoseloom eesmärki (Katrin Poom-Valickis 2014: 6; Mare Oja 2014: 7). Õppe- ja kasvatustöös nende teemade käsitlemise ja oskuste arendamise eesmärgina nähakse sellise inimese kujundamist ja kujunemist, kes tuleb tänases muutuv ühiskonnas hästi toime (Oja 2014: 7). Ent selles lõiminguprotsessis ei nähta rolli mitte ainult aineõpetusel, vaid ka koolivälisel tegevusel ehk mitteformaalsel haridusel. Üldiselt võib öelda, et üldpädevustes nähakse võimalust õpetada õpilasi teadmisi oskuslikult rakendama ja läbivate teemade käsitlemisel on eesmärgiks kujundada õpilastes oskust luua aineteüleseid seoseid. Oluliseks aspektiks on, et õppekavas on rõhuasetus üldpädevustel ja läbivate teemadel eeskätt seetõttu, et koolis kipub kehtima reegel „see, mida ei hinnata, ei ole ka oluline” (Poom-Valickis 2014: 6). Eelnevast arutlust tulenevalt on üldpädevuste ja läbivate teemade roll õppekavas küllaltki hästi põhjendatud.

Õpetajate kogemus üldpädevuste arendamisel ja läbivate teemade käsitlemisel kirjandusõpetuse kontekstis on võrdlemisi positiivne. Küll aga keskendusid õpetajad intervjuud andes rohkem üldpädevustele kui läbivate teemadele. Nii Kess³² kui ka Heinla³³ tõid välja, et peaaegu kõik õppekavas toodud pädevused ja läbivad teemad leiavad kirjanduses ühel või teisel määral arutelupinnast — ühelt poolt pakuvad ainet kirjandusteosed, teiselt poolt kujundavad pädevusi erinevad õppemeetodid. Tooming³⁴ tõi jällegi välja, et kuigi nende kooli ainekavas üldpädevusi välja toodud ei ole, on temal kui õpetajal need alati silme ees olnud. Aineteülese koostöö osas on erinevaid kogemusi ja

³² Intervjuu Edward Kessiga. Maarja Vaikmaa, 28.01.2015, Tallinn. [helisalvestis]

³³ Intervjuu Liivi Heinla. Maarja Vaikmaa, 02.02.2015, Kadrina. [helisalvestis]

³⁴ Intervjuu Lea Toominguga. Maarja Vaikmaa, 26.01.2015, Elva. [helisalvestis]

praktikaid. Heinla³⁵ tõi välja, et peamiselt tehakse koostööd lähedaste ainetega. Ajalooõpetajaga vesteldes selgitatakse tunnitöö kavandamiseks välja, millised teemad on kummaski aines juba käsitletud, ning võõrkeelte õpetajatega jagatakse kogemusi keelkondade ja keeleteaduslike teadmiste kujundamisel jne. KKK parimaks sotsiaal- ja humanitaarainete lõimumise näiteks on valikkursus, mis käsitleb Kadrina piirkonna kultuurilugu. Selle kursuse tarvis on ühiselt välja töötatud ka õpik ja töövihik. Ometi arvab Heinla, et kunstliku lõimingukohtade otsimine näiteks keemiaga ei ole vajalik. Tooming³⁶ on kirjandusõpetuses aineteülest koostööd teinud eeskätt kunsti- ja muusikaõpetusega. Küll aga nendib ta, et see koostöö ei ole süsteemne ning teeb seejuures ettepaneku, et riiklike ainekavade koostamisel tuleks jälgida lähedaste ainete sisulist haakumist. Kessi kogemus näitab erinevate valdkondade ja õppeainete lõimingu võimalikkust. Näiteks on ta koostööd teinud geograafia-, füüsika-, muusikaõpetuse- ja võõrkeelte õpetajatega, kas kirjandusteose käsitlemisel, ainevaldkondade nädalate raames või õppekäikude korraldamisel.³⁷ Kõneledes üldpädevuste hindamisest nentisid kõik kolm õpetajat, et neid ei ole võimalik hinnata ega ka otseselt kontrollida. Heinla tõi välja, et enamiku pädevuste omandamist saab jälgida vaatluse käigus, samas on pädevusi, mille hindamine kuulub täielikult teiste õppeainete pädevusse.³⁸ Kessi arvamusel ei saa pädevusi mõõta, ent saab anda hinnanguid ning pädevuse kujunemist jälgida.³⁹ Tooming tõi välja, et mõnes mõttes on üldpädevuste näol tegemist abstraktsiooni ja ideaaliga, mille poole püüeldakse, kuid mille saavutamist otseselt kontrollida ei saa.⁴⁰ Eelnevast tulenevalt võib öelda eeltoodud Poom-Valickise seisukoht on õigustatud. Õpetajad pööravad õppekavas selgelt sõnastatud üldpädevuste arendamisele tähelepanu, vaatamata sellele, et neid pole võimalik otseselt hinnata. Ehkki autor leiab, et kirjandusõpetus tõepoolest on selline õppeaine, kus suurem osa viimastes õppekavades toodud üldpädevustest ja läbivatest teemadest on alati õppetöö osaks olnud.

³⁵ Intervjuu Liivi Heinla. Maarja Vaikmaa, 02.02.2015, Kadrina. [helisalvestis]

³⁶ Intervjuu Lea Toominguga. Maarja Vaikmaa, 26.01.2015, Elva. [helisalvestis]

³⁷ Intervjuu Edward Kessiga. Maarja Vaikmaa, 28.01.2015, Tallinn. [helisalvestis]

³⁸ Intervjuu Liivi Heinla. Maarja Vaikmaa, 02.02.2015, Kadrina. [helisalvestis]

³⁹ Intervjuu Edward Kessiga. Maarja Vaikmaa, 28.01.2015, Tallinn. [helisalvestis]

⁴⁰ Intervjuu Lea Toominguga. Maarja Vaikmaa, 26.01.2015, Elva. [helisalvestis]

2.3.4 Õppevara ja -materjal

Õppevara ja -materjali küsimus on käesolevas magistritöös üks olulisemaid. Kuna neid valdkondi õppekava ja ainekava eraldi ei käsitle, tasub siin tähelepanu pöörata ka õpetajate praktilisele kogemusele. Seda enam, et tänases multimeedialises tekstimaailmas on üha keerulisem orienteeruda nii kirjandusõpetajatel kui ka lastel. Õpetajate kogemus näitab, et väga head õppevara gümnaasiumiastme kirjandusõpetuses on vähe. Heinla toob välja, et tal on väga palju erinevaid õpikuid, mida ta erinevates klassides kasutab, mistõttu ta õppevarast tegelikult puudust ei tunne. Olemasoleva õppevara puhul toob ta suurima miinusena välja kaks aspekti. Esiteks on õpikud enamasti brošüüri-laadsed — pealiskaudsed ning üle-illustreeritud. Teiseks miinuseks toob ta õpikute autorite subjektiivsuse, mis teda kui kirjandusõpetajat segab. Samuti on Heinla arvates uusi õpikuid liiga palju ning see ajab nii õpetajaid kui ka õpilasi segadusse. Mõistlikum oleks mitmest heast õpikust kokku panna üks väga hea, sest õpik võibki sisaldada rohkem kui õppekava ette näeb. Teisisõnu, õppekava peab järgima õpetaja, mitte õpik. Samas leiab Heinla, et ka lisamaterjali puudust ei tohiks kirjandusõpetuses olla, sest väga palju on teiste meediažanride materjale ning igal aastal ilmub ka eksamiraamat, kus sisalduvaid tekste saab tunnitöös käsitleda. Samas on Heinla ka väga palju ise õppevara loonud, alustades töölehtedest ja lõpetades töövihikute ja õpikutega.⁴¹ Tooming paneb võrdlemisi palju osatahtsust õpikutele ning enda loodud õppevarale, nagu töölehed, aga ka tema enda tehtud tööülesanded kirjandusõpikutes. Tooming toob olemasoleva õppevara suurimaks miinuseks õpikute mittetäielikkuse, mistõttu tuleb tunnimaterjal eri allikate põhjal kokku panna. Samuti leiab ta, et osa õpikuid on õpilas-kauged, näiteks liiga keerukad, mistõttu ei saa neid õpikuid õpilaste võimeid arvestades kasutusele võtta.⁴² Kess nendib, et gümnaasiumiastmes on kirjandusõpetuse õppevara osas kehv seis. Ta toob välja, et on alates 2011. aasta õppekava kehtestamisest ilma õpikuta ning eelistabki nii õpetada, sest uued õpikud hakkavad teda piirama. Ometi tunnistab ta, et hea õppevara puudumine on tema kui kirjandusõpetaja pannud keerulisse olukorda, kus ta on pidanud ise väga suures mahus lisatööd tegema. Ta toob välja ka tõsiasja, et kui uus õppekava 2011. aastal kehtestati, ei olnud seda toetamas ükski õpik, sest 2008. aastal võeti Riigikogus vastu otsus, et mitte Haridus- ja Teadusministeerium ei vastuta õpikute väljaandmise eest, vaid

⁴¹ Intervjuu Liivi Heinla. Maarja Vaikmaa, 02.02.2015, Kadrina. [helisalvestis]

⁴² Intervjuu Lea Toominguga. Maarja Vaikmaa, 26.01.2015, Elva. [helisalvestis]

kirjastused. Selle tulemusena on õppekava, ainekava ning õppevara üksteisest lahusolevatena arendatud ning ei toeta teineteist.⁴³ Niisiis teevad õpetajad ainekava kontekstis palju valikuid ning õppetöös kasutatav õppevara on peamiselt sümbioos materjalidest, mida erinevad allikad pakuvad.

Eelmises peatükis toodi välja, et 21. sajand esitab haridusele palju väljakutseid. Uue tehnoloogia võimaldatud tekstide paljus on tekitanud olukorra, kus indiviid peab tegema rohkem valikuid ning selle valiku tegemisel on tähtsaim oskus teada, mida mitte lugeda (Guy Cook, 168–169). Ka selle oskuse kujunemisel ja kujundamisel on tarvilik õpilasi suunata ning see vastutus lasub suuresti kirjandusõpetajal. Nimelt oleks naiivne mõelda, et tehnoloogia areng ei ole kuidagi kirjanduse õpetamist mõjutanud, ning et kõige suurem viga oleks jätkata kirjanduse õpetamist nii nagu seda siiani on tehtud (Samas, 167). Kirjandusest ja mitte-kirjandusest klassiruumis kirjutanud Cook (2008: 167–174) usub, et nende kahe diskursuse kombineerimisvõimalused toovad õpilasi kirjandusele lähemale. Kuid selles osas ei ole kirjandusõpetajad ja didaktikud ühisel arvamusel. Näiteks Suurbritannias debateeritakse kahe pooluse vahel – esiteks, kirjandusõpetus peaks koosnema vaid kirjanduslikust kaanonist, ja teiseks, kirjandusõpetus peaks keskenduma kaasaegse maailma žanritele ja mitte-kirjanduslikele tekstidele, nagu lendlehed, uudised, artiklid jne (Samas, 167). Cook (Samas, 167–168) aga leiab, et kirjandusõpetuse ainekava peaks praktikas olema segu kanoniseeritud kirjandusteostest ning mitte- ja subkirjanduslikest teostest. Ta (Samas, 169–174) toob välja, et õppetöös on võimalik kirjanduslik tekst ja mitte-kirjanduslik tekst omavahel dialoogi seada ning luua olukord, kus õpilasel tekib ettekujutus nii ühest kui ka teisest žanrist, nendevahelistest erinevustest ja erinevatest väärtustest kultuurilisel tasandil.

Selle küsimuse üle, kas õppevara ja kirjandusõpetuses käsitletavate kirjandusteoste valik peaks ajaga kaasas käima, arutleti ka intervjuudes. Kess, juhtides tähelepanu, et kirjandus on muutuv kunst, leiab, et kirjandusõpetuse õppevara peab kindlasti ajaga kaasas käima. Ta lisas, et õppevara peaks olema sümbioos tüvitekstidest, kirjandusklassikast ja uuemast kirjandusest, sealhulgas ka luulest. Tänapäevaseid tekstinäiteid otsib Kess ise kas raamatutes, Internetist või kultuuriajakirjandusest ning vajadusel teeb õpilastele tunni läbiviimiseks paljundused.⁴⁴ Tooming leiab, et tüvitekstid ja vanem kirjandus on stiilinäidete ja võrdluse aluseks. Stiilinäited aitavad õpilastel aimu saada, milline kirjandus

⁴³ Intervjuu Edward Kessiga. Maarja Vaikmaa, 28.01.2015, Tallinn. [helisalvestis]

⁴⁴ Intervjuu Edward Kessiga. Maarja Vaikmaa, 28.01.2015, Tallinn. [helisalvestis]

on erinevatel aegadel olnud.⁴⁵ Kõikide õpetajate intervjuudest tuli ka välja, et nad otsivad puutepunkte kirjandusteoste ja nende metatekstide, nagu arvustus, ekraniseering jne vahel.

2.3.5 Metoodika

Lisaks õppevarale on käesolevas magistritöös rõhk ka metoodikal ning sellel, kuivõrd on õppevara ja metoodika koostoimivad vahendid õpetaja töös. Järgnevat analüüsi toetavad lisaks intervjuudele ka autori poolt läbiviidud tunnivaatlused, kus on põhjalikumalt analüüsitud kasutatud meetodite mõju õpiprotsessile. Autor külastas vähemalt kahte iga intervjuueeritud õpetaja kirjandusõpetuse tundi ning keskendus tunde vaadeldes õpetajate metoodikale, sealhulgas õppevarale ning õpilaste ja õpetaja vahelisele interaktsioonile. Toomingu puhul vaadeldi 10. klassi (humanitaar-suund) paaristundi ning 11. klassi tundi (v.t Lisa 2.a). Kessi puhul vaadeldi nelja 12. klassi tundi, millest kolm toimusid järjest ning neljas järgmisel päeval (v.t Lisa 3.a). Heinla puhul vaadeldi kahte 12. klassi (üldklass) tundi kahel erineval päeval. Alljärgnevalt analüüsitakse esmalt õpetajate enda kommentaare oma õppemetoodikale, misjärel tuuakse välja, milliseid meetodeid õpetajad vaadeldud tundides kasutasid. Seejuures pööratakse tähelepanu ka sellele, milliseid pädevusi õpetajate metoodika arendab ning mil moel nad õpilaste väärtusi kujundavad. Lisaks antakse ülevaade ka õpilaste lugemismotivatsioonist ning viisidest, kuidas õpetajad kujundavad positiivset meelestatust kirjanduse ja lugemise suhtes.

Toomingu sõnul kasutab ta meetoditest tunnitöös kõige rohkem rühmatöid (näiteks loov- või tõlgendustööd rühmas), samuti väitlust. Tema kogemus on näidanud, et rühmatööde tulemused võivad anda võimsamaid tulemusi kui tavaline loengu vormis tund. Väitluse kaasamisel peab Tooming silmas, et õpilaste väited oleks argumenteeritud. Seeläbi areneb Toomingu sõnul nii eneseväljendus- kui ka teiste kuulamise oskus. Lisaks nentis Tooming, et ta võib vahel olla kärsitu, öeldes õige vastuse pika vaikuse peale avalikus atuelus ise. Samuti tunneb ta tihti vajadust arutelusid kommenteerida või keskustellu midagi lisada. Ehkki ta ise peab seda isekaks, on töö autor arvamusel, et õpetaja ja õpilaste vaheline dialoog ning õpetaja-poolne suunamine klassiruumis on tervitatav. Toomingu kogemus näitab, et õpilastel ei ole lugemisharjumust ning motivatsioon raamat kätte võtta on väike. Ta kirjeldas õpilaste suhtumist kirjandusse

⁴⁵ Intervjuu Lea Toominguga. Maarja Vaikmaa, 26.01.2015, Elva. [helisalvestis]

võrreldes seda matemaatika korrutustabeliga — kirjandus on kohustuslik tükk, mitte miski võiks olla seotud õpilase isiksusega. Õpilaste lugemismotivatsiooni tõstmiseks kasutab Tooming eneserefleksiooni ja provotseerivaid küsimusi, püüdes kirjandusteostes leida kohti, millega õpilased isiklikul tasandil suhestuks. Kirjandusteoste käsitlemisel eelistab Tooming individuaalset meetodit, kus õpilane arutleb koos õpetajaga loetud teose üle. Toomingu sõnul on nii lihtsam panna õpilast looma seoseid varemloetuga ning konkreetse tekstiga suhestuma. Ta esitab teadlikult õpilastele küsimusi, mis tekitavad õpilastes väärtuskonflikte ning tahet oma mõtet sõnastada. Toomingu arvates on teadmiste kujundamisel olulised nii oskus lugeda kui ka mõistestik, sest mõlemad kuuluvad hariduse ja haritud olemise sisse. Toomingu üldine eesmärk kirjandusõpetajana on õpilastele näidata, et kirjandus on võimalus ning kirjandus on ajatu — kirjandusklassikasse kuuluvate teoste tegelaste tüübid elavad ka tänapäeval. Lisaks soovib ta kummutada arvamust, et kirjanduse ja kohustusliku kirjanduse vahel on võrdusmärk.⁴⁶ Eelnevast tulenevalt võib öelda, et õpetaja pöörab oma metoodikas enim tähelepanu enesemääratlus-, suhtlemis- ja õpipädevuste kujundamisele ning väärtusi ja kõlblust puudutavatele teemadele. Toomingu tunde vaadeldes (v.t põhjalikum analüüs Lisa 2.a) täheldati mitmeid meetodeid, sealhulgas intervjuus nii tema enda mainitud kui ka tähelepanuta jäänud meetodeid. Tundi alustas Tooming peaasjalikult loenguga — kas lühemalt teema sissejuhatuseks või pikemalt teooria tutvustamiseks. Samuti kasutas Tooming kirjutamismeetodit, paludes õpilastel märkmed kas vihikusse või töölehele kirjutada. Tooming jagas ka üsna palju suulisi selgitusi, seejuures olulist rõhutades ja keerulist ümber sõnastades, samuti esitas ta kogu klassile arutelu tekitamise eesmärgil avatud küsimusi. Samuti seostas Tooming päevakajalisi teemasid tunniteemaga, näiteks väite *kirjandus kui kirjaniku elu peegeldus* puhul tõi ta sisse Kaur Kenderi lapspornograafia-teemalise kirjatüki kajastamise meediamaastikul. Lisaks kaasas Tooming kirjanduse kõrval ka teisi kunstivorme, näiteks romantistliku kirjanduse käsitlemisel tõi ta näite maalikunstist. Esines ka kombineeritud meetodeid, näiteks paarides töölehe alusel tekstianalüüsi läbiviimine, mille tulemused kanti ka klassikaaslastele ette. Toomingu metoodika puhul oli tajutav taotlus õpetada õpilasi mõtlema, põhjus-tagajärg seoseid looma ning erinevaid kunstiliike omavahel seostama. Peamiselt oli täheldatav järgmiste üldpädevuste kujundamine: õpi-, suhtlus-, sotsiaalne ja väärtuspädevus. Läbivatest teemadest pöörati immanentselt enim tähelepanu keskkonnale ja jätkusuutlikule arengule, väärtustele ja kõlblusele ning kultuurilisele identiteedile.

⁴⁶ Intervjuu Lea Toominguga. Maarja Vaikmaa, 26.01.2015, Elva. [helisalvestis]

Kess toob metoodikast rääkides välja kolm konkreetset meetodit — loeng, seminar ja rühmatöö. Ta nendib, et gümnaasiumiastme tundides on tunnid peamiselt üles ehitatud teooriale ja teosekäsitlusele. Teoreetilisi teadmisi annab ta peamiselt edasi lühikese loengu vormis, vahel rakendab ka rühmatöö meetodit. Teose käsitlemine toimub alati seminari vormis, kus kõigilt õpilastelt oodatakse arvamusi ja arutelu. Seminaris omandatud teadmised kinnistatakse rühmatöös, mis vahel seotakse ka uute teadmistega teose kontekstis. Rühmatöö võib seejuures olla film, ettekanne, koosolek, kõne, näidend jne. Kõneledes õpilaste meelestatusest kirjanduse suhtes nentis Kess, et õpilased on tavaliselt gümnaasiumiastme alguses tema tundides loetava kirjanduse mahust šokis. Ta lisas, et siin on väga oluline roll õpetaja valikul, milliseid kirjanduslikke tekste lugema hakatakse. Ta leiab, et kui alustada 10. klassis „Kuningas Oidipusega”, vähendab see oluliselt õpilaste lugemismotivatsiooni, sest õpilastel puudub valmidus antiik-kirjanduse värsstragöögiat vastu võtta. Seetõttu alustab tema tänapäevaste teostega, jõudes lõpuks ka antiikkirjanduseni. Kogemus näitab, et sel moel on õpilased motiveeritud kirjandust lugema ja kirjandustunnis kaasa rääkima. Kessi suuremaks eesmärgiks kirjandusõpetajana on juhatada õpilased arusaamani, et kirjandus on rõõm ja lugemine teeb targaks. Kirjandustunnist omandatavate teadmiste puhul pole Kessi arvates oluline õpetada ja kontrollida faktiteadmisi või oskust määrata värsimõõtu. Pigem näeb Kess kirjanduses võimalust väärtuskasvatuseks ja mõtlemisoskuse kujundamiseks, seejuures on tema jaoks oluline lugemiskogemus kui sisemine rikastav väärtus.⁴⁷ Eelnevast tulenevalt võib öelda, et Kessi eesmärgiks on nende kolme põhimeetodi kaudu kujundada õpilastes enesemääratlus- ja väärtuspädevust, samuti hõlmavad eri liiki õppemeetodid õpi- ja suhtluspädevuse arendamist. Läbivatest teemadest saavad enim tähelepanu väärtused ja kõlblus ning kultuuriline identiteet. Kessi tundide vaatlemisel (v.t põhjalikum analüüs Lisa 3.a) täheldati selgelt tema toodud kolme põhimeetodi — loeng, seminar, rühmatöö — rakendamist praktikas. Kessi metoodika ühe teose käsitlemisel moodustas komplementaarse terviku. Esmalt kõneles Kess laiemalt teose tagataustast, sõnastades ka nelja-tunnise teosekäsitluse eesmärgi. Seejärel arutles kogu klass seminari vormis teose üle, õpetaja suunas arutelu nii üldiste kui ka õpilaste suhtes enesekohaste küsimustega. Käsitletu paigutati uude konteksti rühmatöös, kus tuli luua seoseid omandatu ja uue mõiste vahel. Viimasena pidid rühmad oma töö tulemusi ühiselt esitama ja ka kaitsema. Õpetaja küsis kogu protsessi vältel võrdlemisi provotseerivaid ja suunavaid küsimusi, millest oli tajutav soov arendada

⁴⁷ Intervjuu Edward Kessiga. Maarja Vaikmaa, 28.01.2015, Tallinn. [helisalvestis]

õpilaste analüütilist ja kriitilist mõtlemisoskust. Samuti pööras Kess tähelepanu eesti keele ja kirjanduse lõimimisele, parandades õpilaste keelevigu ning pöörates tähelepanu autori stiilis avalduvale keelekasutusele. Enim kujundati väärtus-, suhtlus-, enesemääratlus-, õpi- ja ettevõtlikkuspädevust. Läbivatest teemadest käsitleti keskkonda ja jätkusuutlikku arengut, väärtusi ja kõlblust ning kultuurilist identiteeti puudutavaid teemasid. (Lisa 3.a)

Heinla nendib, et tema meetodite põhipagas on pärit 1990ndate lõpust, aga see pidevalt uueneb. Näiteks täiendas ta end viimati psühhodraama alal. Heinla on ka aastakümneid olnud Avatud Meele Instituudi⁴⁸ koolitaja ning erinevaid meetodeid ka teistele õpetajatele tutvustanud. Seetõttu on tema metoodikapagas suur, sisaldades üle 80 erineva meetodi, mida võib kategoriseerida erinevalt — näiteks kirjutamismeetodid, arutlusmeetodid, lugemismeetodid jne. Näiteks teevad õpilased esitlusi ja on ise õpetaja rollis, samuti koostavad õpimappe. Samas tunnistab Heinla, et ajapuuduses tuleb vahel ka loengu kasuks otsustada. Heinla suuremaks eesmärgiks kirjandusõpetajana on näidata, et kirjandus õpetab elama, olema teiste suhtes tundetaiplik, õpetada märkama, mis on ridade taga, kuidas suhestub mõni varasem teos tänapäeva ja õpilase endaga. Vähemoluliseks peab ta faktiteadmisi, sest digiajastul on sellisele infole koguaeg ligipääs. Küll aga leiab ta, et kirjandusloos orienteerumise oskus võiks õpilasel olla, et ka iseend teadlikumalt positsioneerida. Samuti on oluline, et õpilane tunneks ära kirjanduse põhižanrid.⁴⁹ Heinla tundide vaatlemine näitas, et õpetaja kasutab ühe teema puhul erinevaid meetodeid. Keskseks meetodiks on õpimapimeetod, mida toetavad enesekohased arutlused, dramatiseeringud ning loovülesanded (näiteks teemant-luuletus ja sünesteetilised küsimused). Peamised kujundatavad pädevused olid suhtlus-, enesemääratlus-, väärtus- ja õpipädevus. Tajutav oli ka õpetaja teadvustatud rõhuasetus väärtuskasvatusel. Läbivate teemade puhul käsitleti immanentselt väärtust ja kõlblust, tervist ja ohutust ning kultuurilist identiteeti puudutavaid valdkondi. (Lisa 4.a)

Kokkuvõtlikult võib järeldada, et õpetajad kasutavad eesmärgipäraselt erinevaid meetodeid, mille abil kujundada õpilastes erinevaid väärtusi, oskusi ning teadlikkust erinevatel teemadel. Mitmed küsimused ja arutelukohad tõusetusid ka käsitletavast teosest (näiteks „Tõde ja õigus” kui teos, mis võimaldab rääkida tööst ja tervisest Mäe perenaiste puhul, või romantistlik luule, mis võimaldab rääkida looduse ilust) või tõstatati õpilaste poolt (näiteks rühmatööde kaitsmine Kessi kirjandustunnis). Üldpädevusi kujundati

⁴⁸ <http://www.ami.ee/about/inimesed/>

⁴⁹ Intervjuu Liivi Heinla. Maarja Vaikmaa, 02.02.2015, Kadrina. [helisalvestis]

õpilastes peamiselt immanentselt ning üks meetod võiks olenevalt rakendamisviisist arendada mitut erinevat pädevust. Kõik õpetajad püüdsid õpilastes tekitada teatavat väärtuskonflikti, mis võimaldaks esile kerkida nende enesemääratlusel ja erinevatel sisemistel väärtustel, arvestades seejuures ka empaatilisust. Nii intervjuude kui ka tundide põhjal võib öelda, et õpilase sisemine väärtusilma ja enesemääratluse kujundamine kirjandusega suhestudes on kõigi kolme õpetaja peamiseks eesmärgiks.

2.3.6 Õppevara ja metoodika luule käsitlemisel

Kuna käesolevas töös on põhirõhk luuleanalüüsil kirjandusõpetuses, küsitleti ka õpetajate arvamust luule osakaalu ja käsitlemisvõimaluste kohta kirjandustunnis. Tooming tõi välja, et ta on hakanud luule käsitlemist kartma, sest tema arvates ei ole tänapäevasel luulel enam lihvitud stiili ega läbimõeldud keelekasutust. Seetõttu on ta hakanud luule osakaalu kirjandustundides proosa kasuks vähendama. Lisaks nendib ta, et õpilased ei loe ega mõista enam metafoori, sest seda pole ka tänapäeva luuletustes. Samuti leiab Tooming, et luulel ei ole õppematerjalina potentsiaali väärtuskasvatuses ega üldpädevuste kujundamisel.⁵⁰ Ometi olid Toomingu 10. klassi tunnid, mida autor vaatles, suuresti pühendatud luulele. Näiteks pidid õpilased töölehe alusel paarides leidma Lermontovi ja Byroni luules romantilisele kangelasele iseloomulikke omadusi. Seejärel tuli konkreetsetest luuletustest (nt Byroni „Laps olla muretuna veel” ja „Hüvastijätt”, Lermontovi „Puri” jne) leida romantismile iseloomulik ning sõnastada ka luuletuse sõnum. Niisiis, Toomingu metoodika näitab, et tundide käsitletakse küll luulet kirjandusklassikat, kuid tehakse seda põhjalikult ning läbimõeldult. Seejuures kujundati ka üldpädevusi, ning küsitleti läbivaid teemasid. Nimelt rühmatöö arendab suhtluspädevust ja luuletekstidest loodustemaatiliste motiivide otsimine juhib tähelepanu keskkonna kujutamisele romantismis jne. (v.t Lisa 2.a)

Kess rõhutab, et luule ei jää tema kirjandustundides käsitlemata, kuigi suurem osa kursuste ajast kulub proosateoste käsitlemisele. Samas toob ta välja, et eraldi luulekursust ainekava ette ei näe. Kess on arvamusel, et nii luule kui ka näitekirjandusega on võimalik väärtusi kujundada. Samas nendib ta, et luule eeldab teistsugust mõtlemist kui proosa.⁵¹

⁵⁰ Intervjuu Lea Toominguga. Maarja Vaikmaa, 26.01.2015, Elva. [helisalvestis]

⁵¹ Intervjuu Edward Kessiga. Maarja Vaikmaa, 28.01.2015, Tallinn. [helisalvestis]

Heinla arvates sõltub luule ja proosa käsitlemise suhe kirjandusõpetajast, aga ka õpilastest. Ta nendib, et kuna luule ei kõneta paljusid, tundub talle alati, et ta käsitleb luulet proportsionaalsuse mõttes liiga kaua. Samas leiab ta, et luulel on potentsiaali väärtuskasvatust läbi viia, sest lühike, kontsentreeritud tekst nõuab süvenemist.

2.4 Semiootiline lähenemine õppekavas, kirjandusõpetuse ainekavas ja pedagoogilises praktikas

Eelnevate analüüsitulemuste põhjal tuuakse siinses peatükis välja nii õppe- ja ainekavades kui ka õpetajate metoodikas ilmnunud viited semiootilise lähenemise rakendamise võimalikkusele ja vajadusele. Esiteks võib öelda, et GRÕK toodud üldpädevused ja läbivad teemad on aluseks semiootilise lähenemise rakendamisele, kuivõrd GRÕK (§ 10 lg 1) sätestab, et läbivad teemad on üld- ja valdkonnapädevuste, õppeainete ja ainevaldkondade lõimingu vahendiks. Seejuures on läbivad teemad aineülesed, ühiskonnas tähtsustatud ning võimaldavad luua ettekujutuse ühiskonna kui terviku arengust, toetades õpilase suutlikkust oma teadmisi erinevates olukordades rakendada (Samas, lg 10). Ainetevaheline lõiming on olemuselt semiootiline protsess, sest erinevate teemade vahel seoste loomine ning nende kaasamine konkreetse õppeaine tegevusse teatud oskuste kujundamise eesmärgil eeldab nii õpetajatelt kui ka õpilastelt analüütilist ning süsteemidevahelist ja -ülest mõtlemist. Riiklikus ainekavas (RAK: 1.1) on keele ja kirjanduse ainevaldkonna all toodud keele ja kirjanduspädevused, mis peaks gümnaasiumiastme lõppedes olema omandanud. Antud magistritöö kontekstis on nendest pädevustest olulisemad järgmised: 2) **arutleb loetud, vaadatud või kuulatud teksti** põhjal teemakohaselt ja põhjendatult; 3) **teab tekstide ülesehituse põhimõtteid**, koostab eri liiki tekste, kasutades alustekstidena nii teabe- ja ilukirjandustekste kui ka teisi allikaid neid kriitiliselt hinnates; 4) **hindab kriitiliselt** meedia- jm avalikke tekste, tunneb ära tekstide mõjutusvahendid; 5) **mõistab kirjanduse ühiskondlikku, ajaloolist ja kultuurilist tähtsust**; 6) **väärtustab** kirjanikku kui loojat ning kirjandust kui tunde- ja kogemusmaailma rikastajat, kujutlus- ja mõttemaailma arendajat; 8) tunneb tähtsamaid kirjandusvoole ja -žanre, **eristab kirjandusteksti poeetilisi võtteid ja peamisi**

kujundeid; 9) analüüsib ja tõlgendab eri liiki kirjandusteoseid (rasvane kiri – autori rõhutus).

Eeltoodud pädevustest lähtuvalt võib öelda, et esimeses peatükis toodud multimodaalsuse, kunstikeele, kultuuriteksti ja tajukogemuse jt määratlused leiavad siinkohal oma rakendusliku potentsiaali. Eri sensoorseid modaalsusi kaasavate tekstide vastuvõtt — lugemine, vaatamine ja kuulamine — eeldab nii erinevaid produktsioonimodaalsusi kui ka eri märgisüsteemide lugemis- ja kasutamisoskust. Tajukogemus on ühelt poolt oluline enesemääratluse kujunemise, teiselt poolt kirjanduse ja kirjaniku kui looja väärtustamise eesmärgil. Lotmani kunstiteksti lugemise õpetuse põhiprintsiibid koos autoripoolsete täiendustega saavad oluliseks nii poeetilise võttestiku tundmise kui ka tajukogemuse ja tõlgendusprotsessi plaanis. Samuti on antud meetodil oluline roll teksti ja kultuurikonteksti suhte mõtestamisel ning seeläbi kirjanduse väärtuse laiahaardelisemal hoomamisel. Ainekava läheb veel täpsemaks eraldi iga kirjanduskursuse puhul, sõnastades eeldatavad õpipädevused. Näiteks uuema kirjanduse kursuse õpipädevuste saavutamisel võib näha kunstiteksti lugemisõpetuse kindlat potentsiaali. Siinkohal tuuaksegi näide uuema kirjanduse kursuse õpipädevustest. Eeldatakse (RAK: 3.6.1), et õpilane analüüsib ning tõlgendab loetud kirjandusteoste sisu- ja vormivõtteid: nimetab teose teema, sõnastab probleemi ning peamõtte, iseloomustab tegevusaega ja -kohta, tegelaste suhteid, olustikku ja sündmustikku, **kirjeldab sõnavaliku eripära ning stiili seoseid teksti sõnumiga; analüüsib ja tõlgendab** loetud luuletuste sisu ja vormivõtteid: **nimetab teema ning põhimotiivid, iseloomustab kujundi- ja keelekasutust, riimi, rütmi, salmilisust või vabavärsilisust, kirjeldab meeleolu ning sõnastab mõtte** (rasvane kiri – autori rõhutus). Niisiis, semiootilised analüüsivahendid on nii riikliku õppekava kui ka ainekava kontekstis kahtlemata oma kohal.

Intervjuudes õpetajatega arutleti samuti selle üle, kas ja kui palju nad oma õppetöös semiootilist lähenemist kasutavad ning mida nad semiootilise lähenemise potentsiaalset kirjandusõpetuses arvavad. Tooming tõi välja, et luule võtted ehk luulekeel on semiootiline küsimus ning selle õppimisele ka tähelepanu pööratakse. Ta toob välja ka intertekstuaalsuse, viidates uutele õpikutele, kus on võimalik ruutkoodide abil jõuda õpikutekstide metatekstideni, nagu arvustused, televisiooni- ja raadiosaated jne. Retseptisioonikonteksti kaasamine on Toomingu arvates semiootilist laadi protsess. Samas nendib ta, et õpilased evivad üha vähem sotsiaalset mõtet, mis kultuurikonteksti laiemalt mõtestada võimaldaks. Semiootilise lähenemise rakendamisse kirjandusõpetuses suhtub

Tooming positiivselt, tuues näiteks Lotmani kommentaarid „Jevgeni Oneginile”, kus on tajutav konteksti mõistmise ja märgiliste elementide mõtestamine koguteksti hoomamisel.⁵² Heinla tõi välja õpikud, kus semiootiline lähenemine on eksplitsiitselt kaasatud, näiteks Sirje Nootre „Kirjanduse kõnetus” ning Eva Lepiku ja Kessi „Maailm veetilgas”. Seejärel liikus ta semiootilise lähenemise immanentse ilmnemise juurde kirjandusõpetuses, nentides, et sümbolite ja märkide tõlgendamine ning intertekstuaalsus on kahtlemata tema õppemetoodika osa. Seejuures nendib ta, et ehkki semiootilist lähenemist ei ole kirjandusõpetuses selle nimetuse all sildistatud ning seda ei peakski tema arvates tegema, on semiootiline käsitlusviis — märgilisus ning kultuurikonteksti ja teksti vahelised suhted — kirjandusõpetuses alati oma kohal olnud.⁵³ Ka Kess lähtub pigem semiootilise lähenemise implitsiitsest avaldumisest kirjandusõpetuses, nentides, et märgimaailm suhtes nii teksti, autori kui ka kontekstiga on tema õppemetoodikas olulisel kohal. Samuti leiab Kess, et semiootiline mõtlemisviis läbib koguaeg kirjandust, eriti tekstide analüüsimisel, otsides vastust küsimusele miks?⁵⁴ Eelnevast tulenevalt võib öelda, et ka õpetajate pedagoogilises praktikas esineb semiootilist lähenemist ja semiootilise mõtteviisi kujundamist. Küll aga kaasatakse semiootikat õppetöösse eeskätt implitsiitselt, s.t pööramata nii enda kui ka õpilaste tähelepanu konkreetse meetodi, analüüsiviisi või tõlgendusprotsessi semiootilisele olemusele.

⁵² Intervjuu Lea Toominguga. Maarja Vaikmaa, 26.01.2015, Elva. [helisalvestis]

⁵³ Intervjuu Liivi Heinla. Maarja Vaikmaa, 02.02.2015, Kadrina. [helisalvestis]

⁵⁴ Intervjuu Edward Kessiga. Maarja Vaikmaa, 28.01.2015, Tallinn. [helisalvestis]

3 SEMIOOTILISE LÄHENEMISE RAKENDAMINE GÜMNAASIUMIASTME KIRJANDUSÕPETUSES

3.1 Semiootiline lähenemine kirjandusõpetuses

Kuna käesoleva magistritöö fookuses on luule semiootiline analüüs kirjandusõpetuses, tuleb enne õppevara loomist täpsemalt lahti selgitada luulekeele kui kunstikeele teoreetilised lähtealused ning kunsti, eeskätt kirjandusliku teksti tajumise eripärad. Fookuses on luulekeel kui märgisüsteem, mille tundmine aitab selles keeles loodud teksti mõista ning veel enam, mõista ka tõlget teistesse süsteemidesse. Samuti pööratakse tähelepanu ka luuleteksti mitmeplaanilisusele ja analüüsivõimalustele, luues seoseid ka eelmise peatüki teoreetiliste lähtepunktidega. Seega, järgnevalt vaadeldakse luulet kui kunstižanri, mille omadused võimaldavad rakendada semiootilisi analüüsimehhanisme. Lisaks tõstetakse luuletekst kui kultuuris esinev tekst kirjeldatud tänapäevasesse hariduslikku ja sotsiokultuurilisse konteksti.

3.1.1 Luulekeelest

Lotmani (2006: 19) järgi on kunst üks kommunikatsioonivahendeid. Kunst seejuures on lai mõiste, hõlmates kõikvõimalikke kunstižanre, mis on Lotmani (Samas, 19, 22) ja Tartu-Moskva koolkonna (Vjatšeslav Ivanov, Juri Lotman jt 1998: 12) järgi erilisel moel korrastatud keeled ehk sekundaarsed modelleerivad süsteemid loomulike keelte, primaarsete modelleerivate süsteemide kõrval. Kunstiliikide ja -vormide paljususe ning ka nimetatud paljususe teadvustamise võimalikkus viitab omakorda sellele, et need kunstikeeled kasutavad kommunikatsioonisüsteemidena erinevaid märgisüsteeme (Samas, 19). Sellest tulenevalt on maalikunstil, filmikunstil, muusikal ja ka kirjandusel oma keel ning kahtlemata on igal kunstižanril oma allsüsteemid, nagu näiteks poeetika — selle mõiste laiemas tähenduses — on eristatavad proosa ja luule.

Lotman (2006: 24–25) kõneleb poeetilise sõnast kui loomulikust keelest oluliselt keerukamast struktuurist, viidates tõsiasjale, et kui kunstiline sõna ja argisõna sisaldaks

sama informatsioonihulka, kaotaks kunst oma olemise mõtte. Lotmani lihtne, ent tabav näide luuleteksti ümber jutustamisest argikõnes näitab selgelt, et kunstiteksti struktuuri lõhkudes minetab väärtust ka sisu. Täpsemini, luuletekst ehitub nii paradigmaatilisel teljel ehk teksti struktuuri, s.t funktsionaalse terviku tasandil kui ka süntagmaatilisel teljel ehk tähendustasandil (Samas, 140). Seejuures Lotman (Samas, 25) rõhutab, et „ideelise sisu” ja „kunstiliste iseärasuste” eraldi käsitlemine on autori mõtte tühistamine, kuna see mõte on seatud ning avaldub vaid kindlas kunstilises struktuuris. Vastuväitena arusaamale, et strukturaalanalüüs juhatab meid sisust kaugemale, tuues esiplaanile vormi, ütleb Lotman (Samas, 35), et kunstilise keele puhul ei ole vorm midagi välist või sisust lahutatav, vaid kuulub just nimelt sisusse. Kunstiline keel toimib sisu kõrval samuti informatsioonikandjana, talletades endas võimalust konstrueerida ning luua maailma- ja mõtlemismudeleid, olles samal ajal tingitud nii autori valikust kui ka kultuurist ja ajastust, millesse see keel lülitatakse. Veel enam, kunstiline keel vormib lisaks objektile ehk kunstiteosele ka subjekti (Samas, 35–37). Siinkohal tekib küsimus, millised on sellise duaalse modelleerimise tingimused.

Lotman jõuab järgmise järelduseni: „selleks, et kunstivahendite abil edastatavat informatsiooni vastu võtta, tuleb tunda tema keelt” (Samas, 29). Seega, vastuvõtja ei ole võimeline saatja sõnumit „lugema”, kui mõlemad ei valda, vähemal või rohkemal määral, sama keelt. Eeltoodud aluspõhimõte saab edasises arutluses äärmiselt oluliseks mitte ainult kommunikatsiooniakti edukuse või ebaedukuse mõttes, vaid ka kirjeldatud keelte omandamise, sh õppimise ja õpetamise tasandil. Kuid kunstikeeltest rääkides tuleb silmas pidada, et keelele kui lingvistilisele süsteemile omane liigendusloogika ei sobi eri kunstižanride tekstide vaatlemiseks (Torop 2011: 51). Siin tuleb sisse oluline eristus keele kui nn modelleeriva supersüsteemi, kunstikeele ja keele kui modaalsuse vahel. Niisiis, keskendudes õppeprotsessile kui kommunikatsiooniaktile, saab eeltoodud Lotmani ja Tartu–Moskva koolkonna keele laiema ja mõneti metafoorilise kontseptsiooni kõrval oluliseks ka keel kui modaalsus, mis võib olla nii suuline kui ka kirjalik. Oluline on rõhutada, et esimesel juhul mõistetakse keelt kui kunstižanrile omast märgisüsteemi, millel on realisatsiooni potentsiaal, teisel juhul aga kui üht modaalsuse kategooriat eeskätt loomuliku keele tähenduses näiteks pildi või heli kõrval. Et luule kui kunstižanr ning selle konstrueerivad põhimõtted on edasises töös olulised, kasutatakse selles tähenduses Lotmani mõistet kunstikeel. Kõneldes aga keelest kui modaalsusest, lisatakse mõiste ette alati asjakohane täiend, s.t kirjalik keel või kõneldud/suuline keel.

3.1.2 Luuletekst kui kunstitekst ja kultuuritekst

Kõneledes kunstist kui sekundaarsest keelest jõuab Lotman kunstiteksti mõisteni. Kunstitekst on loomuliku keele suhtes sekundaarses keeles ehk mistahes kunsti keeles loodud tekst (Lotman 2006: 23), mis on erilisel viisil korrastatud ning millel on võime talletada ja genereerida informatsiooni (Samas, 495, 498). Kunstitekst alati vähemalt kahekordselt kodeeritud, mitmekihiline ja kasvava semiootilisusega tekst. Kunstiteksti semiootilisus kasvab sedavõrd, kui mitmel tasandil ta kodeeritud on (Samas, 274, 275–276). Võib öelda, et kunstitekst on kunstikeele realisatsioon, mis avaldub läbi struktureerituse. Seejuures muutub struktuur informatiivselt aktiivseks siis, kui kunstilises tekstis mitte ainult ei lähtuta struktuurinormidest, vaid ka rikutakse neid (Samas, 498). Teisisõnu, kunstilises tekstis nii luuakse kui ka rikutakse seaduspärasusi ja ootuspärasust, tekitatakse „kummastust” (Viktor Šklovski 1993: 58). Siin saab tõmmata paralleele Lotmani mittetäieliku ekvivalentsuse printsiibiga luules, mille kutsub esile luuletuse kui kunstiteksti kodeeritus vähemalt kahes keeles — loomulikus ja kunstikeeles. Loomulikus keeles, kus stilistiline pool ei ole tähtis, kehtib sünonüümia nende sõnade vahel, mis on semantiliselt sarnased (näiteks sööma–mekutama, magama–põõnama). Luules kui kunstikeeles on aga erinevaid võtteid kasutades võimalik luua parallelism näiteks riimi või korduse abil lingvistilisel tasandil erineva tähendusega või koguni vastandtähenduslike sõnade vahel. Kusjuures, antud mittetäieliku ekvivalentsi printsiipi kasutatakse kunstiteksti korrastamisel eesmärgipäraselt (Samas, 83). Sellise korrastuse tulemusena moodustub kunstiteksti oma eriline semantiline struktuur, mida tajutakse erinevana üldkeelelisest süsteemist (Samas, 83–84), mistõttu tajutakse kunstikeelt eriliselt tähendusliku keelena ning kunstiteksti oluliselt tähendusrikkamana. Kunstitekst — nii nagu ka kunstikeel — on antud töö raames oluline eeskätt õppemetoodika alusmaterjali iseloomustava üldkategorilise mõistena. Näiteks mõistetakse kunstitekstina nii luuleteksti kui ka luuletuse viisistust või audiovisuaalset esitust metatasandil. Kõikide nende esituste konstrueerimisel on kasutatud eri (kunsti)keeli, seejuures on iga järgmine metatasandi tõlgendus prototeksti suhtes keerukamalt konstrueeritud ning kõrgemalt semiotiseeritud.

Samas toob Lotman (2006: 497) välja ka tõsiasja, et mingis kunstilises keeles kunstiteksti struktuuri loomine ei ole kommunikatsiooniakt, vaid selle tingimus — nii nagu

loomuliku keele puhul ei ole informatiivne mitte keel ise, vaid selles keeles loodud teade (Samas, 497). Seejuures on oluline silmas pidada, et kunstiliste keelte puhul on siinkohal tegemist oluliselt keerulisema süsteemsusega kui loomulikus keeles (Samas, 497). Täna ses tehnologiseerivas sotsiokultuurilises keskkonnas ei piisa pelgalt teksti ja kunstiteksti mõistest, et kõneleda teksti toimimisest kultuuriruumis. Teksti kui kultuurisemiootika võtmemõiste värskendamise vajalikkusest kõneleb ka Torop (2008: 57), tuues välja kultuuriteksti, mentaalse teksti, komplementaarse teksti ja multimodaalse teksti mõisted:

- Kultuuritekst hõlmab endas nii teksti võimet olla kultuuri osa kui ka kultuuri võimalust olla tekst või tekstina kirjeldatud (Samas, 57).
- Tekstiga metatasandil suhestumisel saab oluliseks mentaalse teksti mõiste, kus prototekst ja sellest lähtuvad metatekstid on vaadeldavad ühtse kooslusena; viimane aktualiseerub mälopildina, mille eripära on sõltuv kommunikatsioonikanalite hierarhiast kultuuris (Samas, 57). Kui väita, et täna ses ühiskonnas on esikohal audiovisuaalsed kanalid, võib järeldada, et indiviidi või kollektiivi mälopilt on enim mõjutatud näiteks televisioonis vahendatud (meta)tekstidest. Seejuures nendib Torop (Samas, 57), et mentaalset teksti kui koondteksti on raske analüüsida nii kollektiivses kui ka individuaalses mälus. Ilmselt seetõttu, et vaimne tasand on raskesti kättesaadav ning, nagu selgus ka eelmises alapeatükis, on tajukogemus eeskätt individuaalne kogemus.
- Metakommunikatiivset aspekti arvesse võttes kõneleb Torop (Samas, 57) ka komplementaarsest tekstist, kus tekst ja eri tüüpi metatekstid toimivad teineteist täiendavalt ühes terviktekstis (näiteks teose illustratsioonid, järel- ja eessõna) või tekstist väljas (nt teksti kriitika, viisistus, ekraniseering jne).
- Torop (Samas, 57) toob välja, et teksti vaatlemisel võib aluseks olla ka tajuprotsesside komplementaarsus, mis juhatab multimodaalse teksti mõisteni, kus multimodaalsus on teksti sisemine tunnus.

Kõik eelnevalt toodud mõisted on uurimismaterjali mitmekülgsuse tõttu antud magistritöös oma kohal. Käesolevas töös on tegemist luuletekstide ja nende metatekstide käsitlemisega kirjandusõpetuses, millest tulenevalt on luuletekst kui kultuuritekst rakendatava metoodika alusmaterjal. Rääkides õppevara loomisest kindla meetodi alusel, võib öelda, et töös kasutatud õppevara on komplementaarne tekst, hõlmates ühes

terviklikus käsituses nii prototeksti, selle meta- ja ka alustekste, retseptsiooni (illustratsioon, arvustus, kommentaar, viisistus jne) kui ka analüüsi suunavaid küsimusi.

Niisiis, väljatöötatud õppevara iga kirjandustunni kontekstis toimib kui terviktekst. Viimase määratluse puhul võib rääkida ka multimodaalsest tekstist, sest töös loodud õppevara loomise aluspõhimõtteks on erinevate modaalsuste kaasamine kindla sõnumi edastamiseks õpistuatsioonis. Selle sõnumi vastuvõtujärgses plaanis võib rääkida mentaalsest tekstist, kuivõrd õppevara eesmärk on tekitada õppeprotsessis situatsioon, kus õpilane suhestub eri tasandi tekstidega, analüüsib neid ning mõtestab nende toimimist nii kultuuriruumis kui ka ühiskonnas, ning mille tulemusena kujuneb nii individuaalne kui ka kollektiivne mälu pilt konkreetsest luuletekstist. Nagu eelnevalt mainitud, on mentaalse teksti uurimine nii isiklikus kui ka kollektiivses mälus keerukas ülesanne. Mõlema mälu plaani käsitlemine õppeprotsessi kontekstis eeldab põhjalikku uurimuslikku materjali ja psühholoogia-alast ettevalmistust. Antud töös keskendutakse eeskätt individuaalsele mälu le ning seejuures ei otsitagi konkreetset vastust küsimusele, milline mälu pilt õpilase mentaalsel tasandil tekib, vaid pigem, kas kasutatud meetod kutsub esile mälu pildi. Küsimusele aitavad vastust leida nii õpilaste kodutööd kui ka eneserefleksioonil põhinev tagasiside, mis võimaldavad individuaalse mälu pildi olemuse ning tekke kohta siiski teatud järeldusi teha.

3.1.3 Kirjandusliku teksti tajumine kui õppevara loome lähtekoht

Enne, kui liikuda tajukogemuse ja kirjandusõpetuse õppevara loome seoste juurde, tuleks pöörata tähelepanu ka aspektile, kus ja millises situatsioonis või interaktsioonis teadmised kirjandusest tekivad. Willie van Peer (1992: 137) toob välja, et kirjandusalased teadmised tekivad kokkupuutest kirjandusega sotsiaalsetes situatsioonides, institutsioonides ja traditsioonides. Nimetatud kategooriate erinevate vahendajate seas on näiteks nii raamatukogud ja muuseumid kui ka koolid, laiemalt haridusasutused (Samas, 137). Kõikides viimatinimetatud institutsioonides toimub pidevalt kirjandus-alaste verbaliseeritud teadmiste taasloomine ja -genereerimine (Samas, 137). Tõepoolest, koolitunnis kirjandusest kõnelemine on juba metatasandi protsess ning arvamuste paljususes toimub pidev teadmiste pörkumine, taasloomine ja võimestamine. Ent Peer (Samas, 137–138) juhib seejuures tähelepanu institutsiooni rollile kirjanduslike teadmiste

kujundamisel ja struktureerimisel, sest institutsionaalne kasu võib kirjandust ja sellealaseid teadmisi moonutada. Kõneledes haridusasutusest kui „hariduslikust ideoloogilisest riigiparaadist” (Louis Althusser 2006: 1465) võib tõepoolest öelda, et haridussüsteem esindab mingit kindlat ideoloogiat ning viib seda õppe-kasvatustöö kaudu ellu. Siin võib käsitleda haridusseadustikku, sh riiklikke raamdokumente, nagu põhikooli või gümnaasiumi riiklik õppekava ühelt poolt ideoloogia formulatsioonina ning teisalt ideoloogilise kasvatuselähtepunktina. Peer (1992: 137) ütleb, et institutsionaalses kontekstis ei ole lugeja vastuvõttu võimalik analüüsida. Ent sellel väitel on õppeprotsessis ka teine külg — õpetaja, eeskätt kui suunaja puutub igas kirjandusõpetuse tunnis, kus kõneldakse ühest või teisest kunstilisest tekstist, kokku õpilaste kui lugejate vastuvõtukogemusega. Mistõttu võib öelda, et sotsiaalses situatsioonis nende kogemuste põhjal toimuv metatasandiline arutelu ei ole tänases ühiskonnas tingimata ideoloogilisest eesmärgist kantud. Tõsi, Eesti Vabariigi gümnaasiumi riiklik õppekava sõnastab nii üldpädevused, läbitavad teemad, eeldatavad õpitulemused kui ka põhiväärtused, mille lõimimist tunnitöösse õpetajalt eeldatakse. Kuid võimalusi eriteemalisteks aruteludeks pakuvad nii õppekavasse sissekirjutatud kirjandusõpetajate vabadus käsitletavate teoste valikul kui ka lugeja- ja autorikesksuse rõhutamine. Tingimata annab ka kirjandus oma ideede-, väärtuste ja käsitletavate teemade rohkuses alust mõttevahetuseks, mis suuremal või vähemal määral haridusseadustikus sõnastatud ideedega juhtuvad ühtima. Antud arusaama toetab ka intervjuueeritud õpetajate praktiline kogemus. Nimelt tasub silmas pidada, et ka kultuuril on hariv ja kasvatav funktsioon. Kultuur, sh kirjandus sisaldab endas lõputult tekste, teemasid, protsesse ja interaktsiooni, mis haridussüsteemi kõrval, aga ka selle sees õppetööd mõjutavad ning toetavad. Siinkohal võib näiteid tuua alates teatrist, kinost ja raadiosaadetest kuni ühiskonnakriitiliste luuletuste ja räppmuusikani. Autor nõustub Lotmani vaatega lugejaks saamisest: „Lugejaks saadakse siis, kui lugemine muutub dialoogiks autoriga, kui lugedes õpitakse mõtlema.” (Lotman : 9). Seega õpetaja metoodikast sõltub, kas õpilastel avaneb võimalus tekst iseenda jaoks avada ja avastada või annab õpetaja õpilastele vaid vastuseid (Pärli 2007: 384). Käesolevas töös nähakse õpetajat eeskätt suunajana ja õpipartnerina, mitte „õigete vastuste” etteütlejana.

Kirjandusõpetus on kultuuri hariva ja kasvatava funktsiooni osas üks mõjutatavamaid, aga ka mõjusamaid ainetunde. Seetõttu vaadeldakse järgnevalt lähemalt kunsti, eeskätt kirjanduse pertseptsiooni kui multimodaalse õppevara kontekstis olulist kogemust. Wolfgang Iseri (1990: 2090) fenomenoloogilise lähenemise järgi lugemisele

sisaldab kunstiline tekst endas kahte poolust: kunstilist ja esteetilist. Kunstiline poolus on seejuures autori loodud teksti omadus, kus toimivad erisugused tekstimudelid, ning esteetilise pooluse n-ö kutsub esile lugeja, keda mõjutavad seejuures tema isiklik kogemus ja kalduvused (Samas, 2090–2091). Seega, kirjandusteos tekib Iseri jaoks nende kahe pooluse, kunstilise ja esteetilise koostoimes, mis ei avaldu kunagi reaalsena, vaid püsib virtuaalsena (Samas, 2091). Šklovski (1993: 58) järgi on kunsti eesmärk „muuta asi aistitavaks kui nägemus, aga seejuures mitte asja ära tunda”. Seda kogemust nimetab ta „kummastuseks”, mis raskendab ja pikendab kirjandusliku teksti tajumist (Samas, 58). Et lugejas kummastust tekitada, kasutab autor oma kirjandustekstis erinevaid võtteid, nagu karakterid, ajalised nihked, sündmustiku kirjeldus või ruumiga mängimine. (Samas, 61) Seega, kunstiteksti vastuvõtt on suurel määral seotud tajumisega ning autori eeliseks on siin erinevad võtted, mis aitavad luua erisust igapäevase ja kunstilise tajukogemuse vahel. Mängides ruumiga, süनेsteetiliste väljenditega, kõnekate kujundite ja poeetiliste võtetega on kunstiteksti autoril võimalik lugeja pertseptsiooniga n-ö manipuleerida.

Tulles tagasi kunstilise teksti tajukogemuse juurde, on keskseks mõisteks kujutlusvõime. Iser selgitab, kuidas kirjanduslikus tekstis puuduolev aktiveerib lugeja kujutlusvõime (Iser 1990: 2102). Nimelt on proosatekst, kus autor kõik ära ütleb ja lugejale kogu loo ette annab, lihtsalt öeldes igav ning pärsib aktiivset ja loovat lugemiskogemust (Samas, 2091). Iser (Samas, 2102) nimetab lugemisel kujutlusvõimes toimuvat pildiliseks kujutlemiseks, mis on osaks kirjandusteksti tervikkujutelma kujunemisel. Seejuures rõhutab Iser (Samas, 2101–2102) taas, et lugeja saab ette kujutada vaid seda, mida tekstis ei ole. Ta toob näiteks erinevuse filmi ja romaani vahel, kus film visualiseerib näiteks konkreetse karakteri, taandades kõik kujutlusvõime võimalused üheks kindlaks pildiks ja välistades kujutlusvõime vastuvõtuprotsessist. Samas, kui kirjandusliku teksti puhul peab lugeja kujutlusvõime abil loetavat informatsiooni sünteesima kujuteldavaks maailmaks, tänu millele on tema lugemiskogemus ka rikkalikum ja isiklikum. (Samas, 2101–2102) Järelikult toimub kirjandusliku teksti lugemise ajal loetud informatsiooni n-ö seesmine tõlkimine pildilisteks kujutelmadeks. Sellest tulenevalt võib öelda, et teataval määral toimub diskreetse teksti tõlkimine mittediskreetseks, ning nagu alapeatükis 1.3 selgitati, on selline tõlkimine üks jõulisemaid loova mõtlemise esilekutsujaid. Ehkki Iser kõneleb tajukogemusest proosateksti lugemisel, võib samu põhimõtteid täheldada ka luule lugemisel näiteks mittetäieliku ekvivalentsuse printsiibi (Lotman 2006: 84) näol. Samuti on luuleteksti puhul tegemist kontsentreeritud tekstiga, milles on lugejale võimalikult vähe

ette öeldud. Erinevad kunstilised võtted, nagu kordused, vastandused, metafoorid, kujundid, loovad luuleteksti struktuuri, nii lõhkudes tavakeele reegleid. Säärased võtted tekitavad lugejas tahet luuletust ette aimata või loetule tagasi vaadata. Mõnes mõttes võib öelda, et tegemist on sõnamänguga. Lev Võgotski on koguni öelnud, et kunst ja mäng on psühholoogilisel tasandil sarnased (. Sellest tulenevalt on lastekirjanduse tekstid laste jaoks tajutavad mänguna (Samas, 248)

Ka Roman Ingardeni järgi ei ole kirjandusliku teksti lugemine lihtne ega pelgalt sensoorne, s.t visuaalne tajukogemus (Ingarden 1973: 20). Ta (Samas, 20–21) toob välja kirjaliku sõna kui märgi omaduse kutsuda teksti tajumisel esile ka selle verbaalne kõla. Nimelt ei piirdu teksti vaikselt lugemisel tajukogemus vaid kirjaliku teksti nägemisega. Iga konkreetse teksti keele foneetilist vormi tundev inimene kaasab alateadlikult vaikse lugemise protsessi teksti kujuteldava kõlapildi (Samas 21). Kunstilises tekstis on sõnad kombineeritud ühtseks tähenduslikuks tervikuks erinevate lingvistiliste mustrite kaudu (Samas, 23). Luulele on koguni omane sõnade sidumine ja asetus pigem nende foneetilise kõla kui tähendusliku konteksti järgi (Samas, 23). Selline põhimõte toob ühtlasi kaasa luuletuse kui terviku tajumise rütmi, riimi ja meloodilisuse kaudu (Samas, 23). Ingarden (Samas, 23) rõhutab, et sääraseid foneetilisi kõlamänge tajutakse ka vaikselt lugemisel ja sellel on oluline roll erinevate kirjanduslike tekstide esteetilises pertseptsioonis. Ehkki teksti vaikne lugemis- ja samaaegne sisemine kuulmiskogemus ei ole enamasti teadvustatud, toob Ingarden (Samas, 23) kunstilise teksti puhul välja tõsiasja, et lugejal peab olema „foneetilise kihistuse peale kõrva” (Samas, 23), et see tema tajukogemuses ja hilisemas tõlgenduses ilmnedaks. Eelnevast tulenevalt võib öelda, et lugemiskogemus on õigupoolest seesmine multimodaalne protsess, kus on kaasatud nii lugeja kujutlusvõime, sealhulgas pildilised kangastused kui ka kõlapildid. Lisaks kõneleb Iser (Samas, 2096–2097, 2099) ka etteaimamisest ja tagasivaatamisest kui protsessidest lugeja kogemuses, mis loovad teksti virtuaalset mõõdet ehk teksti reaalsust. Viimane teisendab teksti lugejakogemuseks, mis on teisendamise ja ka abstraherimise kaudu sarnane kogemuse omandamisele tavaelus (Samas, 2099). Niisiis, nii etteaimamine kui ka tagasivaatamine ja lugejakogemus on seostatavad tajulise õppimise põhimõtetega. Siin on heaks näiteks ühe ja sama teksti teksti korduv lugemine ning iga lugemiskorraga kaasnev tajukogemus. Nimelt, korduval lugemisel ei ole teksti võimalik lugeda samamoodi nagu esimesel korral, sest lugejat saadab juba esimene lugemiskogemus ning selle käigus

kogutud informatsioon. Just seetõttu saavad teisel lugemisel avalduda teksti uued ja seni märkamatuks jäänud perspektiivid ja omadused. (Samas, 2009)

Kirjandusliku teksti lugemisel ei saada lugejat vaid mitmekülgne tajukogemus, sest lugemiskogemus kaasab ka kognitiivseid protsesse. Uuringud mõistusteooria valdkonnas, kus keskendutakse inimese iseenda ja teiste inimeste mentaalsete seisundite mõistmisoskuse uurimisele, on näidanud, et lugedes ilukirjandust, arenevad ka enesemääratlusoskus ja empaatiavõime (David Comer Kidd, Emanuele Castano 2013: 377; Grete Arro, Aivar Ots, Eva-Maria Kangro 2015: 106). Näiteks Kiddi ja Castano (2013: 377, 380) eksperimendid, mis keskendusid ilukirjanduse lugemise ja mõistusteooria seostele, näitasid, et need inimesed, kes lugesid ilukirjandust, suutsid paremini mõista teiste inimeste tundeelu ja tegutsemismotiive kui need, kes ei lugenud ilukirjandust, vaid muid kirjandusžanre või kes ei lugenud midagi. Kunstiainete olulisust enesemääratluspädevuse arenemisel käsitlevad Arro, Ots ja Kangro (2015: 106) toovad välja, et ilukirjanduse pidev lugemine võiks viia teiste mõtete ja tunnete parema mõistmiseni ning arendada empaatiavõimet, sest nende omaduste eelduseks on tavakogemusest eemaldumine ja abstraktne mõtlemine, mida ilukirjandus ja ka kunst inimeses esile kutsuvad. Lisaks kutsub ilukirjanduse lugemine esile fantaasia elavdumist, erinevate situatsioonide ja karakterite konstrueerimist inimese teadvuses. Seega, inimene, kes loeb rohkem, omab eri situatsioonide kohta ka rohkem võimalikke olukorratõlgendusi ning suudab konkreetses hetkes valida kohast käitumist (Samas, 108). Niisiis, ilukirjanduse lugemine aitab õpilastel luua erinevaid olukordi ja tegelasi, seostada neid oma kogemusega ja end ümbritseva maailmaga, mille tulemusena areneb õpilases tundetaiplikkus.

Kognitiivse semantika rajaja George Lakoffi järgi eeldab abstraktne mõtlemine metafoori, kusjuures valdav osa abstraktsest mõtlemisest ongi metafooriline (Lakoff 2005: 114–115). Kuna mõtlemine on igasuguse tegutsemise aluseks, on ka metafoorid, milles mõeldakse, nendeks metafoorideks, millest lähtudes elatakse (Samas, 115). Niisiis, metafooriline mõtlemine on seotud nii meelelise tajukogemuse, abstraktse mõtlemise kui ka tagasimõjuga maailmale. Järelikult on ilukirjanduse, sh luule lugemisel siin oluline roll, kuivõrd kirjanduslik tekst sisaldab metafoore, kutsudes esile abstraktset mõtlemist ning kujundades ühtlasti lugeja orienteerumist oma kultuurikeskkonna jagatud tähendusväljal.

Harri Veivo (2007: 48) leiab, et aistingulised ja tajukogemused on kirjandusliku semioosise lahutamatud osised, milleta väljendus jääks sisuta (Samas, 48). Nimelt, tähendus kirjanduses ei piirne ainult tunnetuslikkusega, vaid „tunnetus on koostoitiv

mentaalsete representatsioonide, keha ja kultuuriliste tekstidega” (Samas, 49). Seeläbi sõltub tähendus kirjanduses ka lugejate bioloogilisest ja psühholoogilisest häälestusest ning materiaalsest ja kultuurilisest keskkonnast (Samas, 49) ning sellest tulenevalt kasutatakse lugemisel aktiivselt taju- ja aistinguliste kogemuste pagasit (Samas, 48). Veel enam, lugejal ei oleks tarvidust seda kogemuste pagasit kasutada, kui seda protsessi ei kutsuks esile kirjanduslik tekst (Samas, 49). Veivo toonitabki, et eelnevate protsesside tunnistamine lugemiskogemuse osana annab võimaluse analüüsida, kuidas mõjutavad kirjanduslikud tekstid lugeja motivatsiooni teksti vastu võtta ja tõlgendada (Samas, 48).

Kokkuvõtlikult, kirjandusliku teksti lugemiskogemus hõlmab endas justkui seesmist multimodaalset tajukogemust, arendab seejuures metafoorilist ja abstraktset mõtlemist ning kujundab lugejas empaatilisust. Lugemiskogemus on valdavalt tunnetuslik ja aistinguline, toetades tajulise õppimise printsiipe ja kognitiivset arengut. Siinkohal on oluline rõhutada, et vaatamata multimeedia kaasamisele õppevarasse ja -metoodikasse, on kesksel kohal siiski kirjanduslik tekst. Teisesed tekstid on sisse toodud täiendusena algtekstile ja selle tajumisele kunstilise struktuurina, mis võimaldab erinevaid tõlgendusi. Samas rikastavad metatekstid esmast tajukogemust ning võimaldavad esile tõusta sellel, mida varem ei märganud. See võrdlusemoment toimub samuti luuleteksti taustal, juhtides samal ajal tähelepanu ka erinevate märgisüsteemide väljendusvahenditele algteksti interpreteerimisel. Eeltoodud põhimõtetest, mis kajastuvad ka Lotmani kunstiteksti lugemise õpetuses, on lähtutud käesolevas töös loodud ja järeleproovitud õppevaras. Järgnevalt antaksegi ülevaade Lotmani lähenemisest kunstiteksti lugemise õpetamisele ning selle seostest kirjeldatud kirjandusliku teksti lugemiskogemust saatvate protsessidega ning tehnoloogiliste produktsioonimodaalsuste rakendamisvõimalustega.

3.1.4 Lotmani kunstiteksti lugemise õpetus

Lotman (2006: 24–25) tõi 1970ndatel välja, et kirjandusõpetuses kinnistunud praktika käsitleda mistahes teose ideelist sisu kunstilistest iseärasustest lahusolevana, ei arvesta kunsti põhialustega ning päädib kunstiliste tekstide degradeerimisega. Eeltoodud arvamus iseloomustas küll ligi 50 aastat tagasi kehtinud kirjandusõpetuse praktikat, kuid sisu ning vormi käsitlemine kunstitekstis koostoimivatena on laialdasemalt keeruline probleem — paratamatult kaldutakse üht kunstiteksti plaani teise kasuks analüüsis välja lülitama.

Lotman on sellele sõlmküsimusele pedagoogikas pakkunud nii oma teoreetilise kui ka praktilise lähenemisega lahenduse koos Veera Neverdinovaga koostatud lugemik-krestomaatiaga „Vene kirjanduse õpik eesti koolide IX klassile”⁵⁵ vene kirjanduse õpetamiseks Eesti koolides. Õpik on hea näide kirjandusõpetuses rakendatavast meetodist, mis väärtustab nii teose sisu kui ka selle kunstilist struktuuri. Teisest küljest on õpik suurepäraseks eeskujuks, kuidas kujundada õpilaste struktureeritud ja semiootilist analüüsioskust luuleanalüüsi kaudu ning seejuures võimaldada erilist tajukogemust. Nii Lotmani arusaamadest kunstiteksti olemusest Eesti koolide kirjandusõpetuse pedagoogilises praktikas kui ka õpiku metodoloogilistest põhimõtetest antud õpikus on põhjaliku ülevaate andnud Ülle Pärli (2007) artiklis „Juri Lotmani kunstiteksti lugemise õpetus”, millele järgnevas arutluses toetutakse.

Autorite poolt õpikusse sisse kirjutatud „lugemise loogika lähtus põhimõttest, et tekst moodustub sisemiste liigenduste, korduste ja parallelismide kaudu ning seda alates foneetilisest tasandist ja värsistusest kuni stroofidevaheliste suheteni välja” (Pärli 2007: 383). Samas rõhutatakse õpilase tajukogemuse olulisust, mida metatasandiline analüüs ei tohiks varjutada ega õppeprotsessist välja lülitada. Samuti teadvustatakse interpretatsioonide paljusust, mida lugemise loogika oma järgnevuses esile võib kutsuda. (Samas, 383–385) Järgnevalt antakse Pärli artiklist lähtuvalt kokkuvõtlik ülevaade õpiku esitatud lugemise loogikast. Lugemise käik on järgmine:

- 1) Teksti kuulatakse heas esituses (lindilt või õpetaja ettekandes) ning sellele ei eelne kuulamist suunavaid kommentaare. Tegemist on esmase kuulamisega, kus on olulisim üldise intonatsiooni ja rütmi tunnetamine, mis saavad sisutasandi esialgse arusaamatuse tõttu esile tulla. Selline kuulamine aitab õpilasel hoomata, et luuletekstis on kõik tähenduslik. (Pärli 2007: 838)
- 2) Seejärel loevad õpilased teksti omaette, kasutades tekstis esinevate sõnade *ad hoc* selgitust luuletuse all. Teine lugemine tekitab arusaama teksti üldisest mõttest. (Samas, 838)
- 3) Pärast individuaalset lugemist järgneb teksti immanentne analüüs, mis lähtub luuletuse sisemisest loogikast ja liigendusest. Olulisim on semantiliste parallelismide ja opositsioonide kindlaks tegemine. Seejuures ei tohi analüüs domineerida esteetilise tunnetuse üle, mida luuleteksti lugemine ja analüüs lugejas

⁵⁵ Лотман, Юрий, Невердинова, Вера (1985). *Учебник-хрестоматия по литературному чтению для IX класса*. Таллинн: Валгус

esile tõstab. Õpetajalt oodatakse pigem suunamist kui kätte näitamist. Eesmärk on iseseisva analüüsi kaudu jõuda arusaamiseni, kuidas kujuneb teksti mõtteline terviklikkus. Seejuures on oluline, et analüüsimisel jäädakse teose enese kujundimaailma; teisisõnu, õpilaselt ei oodata luuleteksti ümberjutustust. Luuletust tuleb korduvalt lugeda, selle stroofe, värsiridu ja kujundeid omavahel võrrelda, keskendudes luuleteksti korrastavatele võtetele. (Samas, 383–384)

- 4) Seejärel loetakse analüüsi käigus avanenud tervikteksti uuesti. Siin on õpilasel võimalus sõnastada enda metakeelelised tähelepanekud ning autoriga suhestuda. (Samas, 384)
- 5) Teksti enese lugemisele ja analüüsile järgneb tutvumine materjalidega, mis paigutavad luuletuse laiemasse konteksti ning seejuures tuleb arvestada uute interpretatsioonivõimalustega, mida lisainformatsioon esile kutsub. Lisamaterjal antakse õpilastele pärast luuletuse analüüsi ja avanemist, et kontekst ei segaks luuleteksti immanentset analüüsi. (Samas, 385)

Kahtlemata võib öelda, et Lotmani kunstiteksti lugemisõpetus keskendub paljuski tajukogemusele ning seda nii luuleteksti lugemisel, kuulamisel kui ka metatasandi tekstide vastuvõtul. Järgnevalt tuuakse lugemise käigu iga etapi juures välja, mil moel ja milliseid vahendeid kasutades oleks võimalik Lotmani metodoloogilist lähenemist rakendada kirjandusõpetuses ka eesti luule käsitlemisel. Seejuures on arvesse võetud eelmistes alapeatükkides toodud tajulise õppimise põhieeldused, multimodaalse kommunikatsiooni ja õppimisprotsessi dünaamika ning sotsiokultuurilise keskkonna tehnologiseerumisest tulenevad väljakutsed hariduses.

- 1) *Luuleteksti kuulamine heas esituses.* Eesti luule õpetamisel on valik headest esitustest, mida kirjandusõpetusse kaasata, üsna lai. Mitmed interneti-põhised video- ja audioarhiivid sisaldavad lugematul hulgal luuletekstide esituste salvestusi ja lindistusi. Näiteks hõlmavad Eesti Rahvusringhäälingu (ERR) saated 100 luulepärlit ja Luuletus ning ERRi raadioteatri saade Luuleroom erinevate autorite luuletekste nii kirjandusklassikast kui ka tänapäevast. Kuulamine (ja vaatamine) on seejuures esimene (multimodaalne) tajukogemus luuleteksti vastuvõtul.
- 2) *Teksti individuaalne lugemine, kasutades ad hoc selgitusi.* Antud juhul tuleb silmas pidada, et Lotmani õpik oli mõeldud vene kirjanduse õpetamiseks eesti koolides, mistõttu vajasisid mitmed luuletekstis esinevad sõnad tõlkimist. Küll aga ei välista keeleküsimus eesti kirjanduse ja luule õpetamisel sõnade selgitamise vajadust —

luuletekstides võib esineda sõnu või sõnapaare, millega õpilased tutvavad ei ole. Selles lugemisetapis kujuneb õpilase individuaalne arusaam luuletekstist. Teisisõnu, tegemist on isikliku lugemiskogemusega, mida saadavad õpilased eelnev kogemus ning eelsoodumused.

- 3) *Teksti immanentne analüüs.* Antud etapp on luuleteksti struktuuri ning sisu ja vormi seotuse mõistmise aspektist olulisim. Siinkohal on võimalik õpilast suunata tekstisegmentide äratundmisele, kõrvutamisele ja tõlgendamisele. Kõnekate kujundite leidmine ja nende lahtimõtestamine aitab õpilasel jõuda esmalt luuletuse stroofide kandvate ideede mõistmiseni ning seeläbi luuletuse tekstisisese semantika avamiseni. Siin on võimalus kõneleda metafooridest ning abstraktsetest kujunditest, pöörates tähelepanu ka nende erinevatele tõlgendamisvõimalustele õpilaste seas. Seejuures on võimalik tekitada dünaamiline interaktsioon idealiseeritud ja kultuuriliste mudelite vahel, samuti rikastada õpilaste kultuuriliste mudelite sfääri.
- 4) *Konteksti kaasamine.* Siinkohal võib lisamaterjalina kaasata nii luuleteksti tõlgendusi ja arvustusi, autori teisi tekste, mis aitavad hoomata autori, tema loomingut ja teksti vahelisi seoseid, kui ka teisesid esitusi viisistuste, luulesaadete, kuuldemängude jmt näol. Erinevad tõlgendused ja esitused teenivad siinkohal luule vastu huvi kasvatamise eesmärki, mistõttu on lisamaterjalidega tutvudes soovitatav lähtuda luuletekstist endast ning jälgida, kuidas teisesed esitused selle tähendust ja ka esialgset struktuuri mõjutada võivad. Oluline on täheldada luuletuse taasesitust esilekutsuvat iseloomu, mis loob ka erinevaid interpretatsioonivõimalusi. Siin on võimalus tuua sisse intermediatsioon, eri märgisüsteemide vaheline tõlge, mis arendab õpilaste vaatlus- ja analüüsioskusi.

Eeltoodud Lotmani lugemisloogika täiendustest lähtutakse õppevara loomisel. Antud meetodi puhul on oluline esmalt lahti mõtestada luuletekst, seejärel kõneleda luuleteksti tõlgendustest metatasandil ning lõpuks tulla luuleteksti kui kunsti- ja kultuuriteksti juurde tagasi. Sellisel põhimõttel loodud õppevara kaasab analüüsi luuleteksti tõlgendusi metatasandil, kuid juhhib õpilase tähelepanu ka sellele, et kõik tõlgendused tõusetuvad luuletekstist endast. Pöördudes tagasi teksti terminoloogilise dünaamika juurde, võib öelda, et antud lugemisloogikal põhineva analüüsi aluseks on luuletus kui kunstitekst, mille käsitlemise eesmärgil luuakse komplementaarse tekstina funktsioneeriv õppevara. Viimase eesmärk on kujundada õpilastes nii individuaalsel kui ka kollektiivsel tasandil mentaalne tekst, kutsudes esile mälupildi, mis sõltub õpilas(t)e

pertseptsioonist. Selle tajukogemuse tekitamisel ning seega ka õppevara loomisel saab oluliseks multimodaalsus ehk sõnumi loomine, kasutades selleks eri modaalsusi.

3.1.5 Multimodaalne õppevara: meedium ja grammatika

Haridussemiootilisi lähenemisi ning tajulist õppimist käsitlevates alapeatükkides (v.t ptk 1.2 ja 1.3) selgitati, kuidas nii kommunikatsiooni- kui ka õppimisprotsessis on koostoimivad erinevad modaalsused. Samuti toodi välja multimodaalsest tajukogemusest tuleneva tähendusloome võimalused ja vahendid, mis toovad kaasa uusi tõlgendusi ja tähendusi, sõltudes nii vastuvõtja individuaalsest kogemusest kui ka tema toimimisest sotsiokultuurilises keskkonnas. Seetõttu saab multimodaalse lähenemise üheks põhiküsimuseks, millised modaalsused on eri eesmärkidel kõige tulemuslikumad (Kress jt 2014: 2). Lähenedes sellele küsimusele nii uurija kui ka õppevara koostaja vaatepunktist, on oluline nentida, et multimodaalne kommunikatsioonikäsitlus võimaldab vaadelda, kuidas mingit sõnumit kindlas situatsioonis kindlal ajahetkel selle looja huvidest ja eesmärkidest lähtuvalt luuakse (Samas, 4). Kressi jt (Samas, 2) järgi ongi representatsiooni loomine kujunenud aktiivseks, eesmärgipäraseks disainiks. Seega, tähendusloome toimub indiviidi-poolse aktiivse kujundamise ja ümberkujundamise kaudu talle olemasolevate vahendite abil. Sellise kujustamise eesmärk on representatsiooniga võimalikult täpselt indiviidi kavatsusi ja mõtteid edasi anda (Samas, 2). Kuna õpetamine ja õppimine kui dünaamilised kommunikatiivsed protsessid eeldavad samuti sõnumite kujundamist ning edastamist, saab representatsiooni ja kavatsuse küsimus siin oluliseks. Esiteks, milliseid modaalsusi kasutades loob õpetaja õpilastele edastatava sõnumi, eeldusel, et sellest saadakse võimalikult täpselt aru? Teiseks, milliseid modaalsusi kasutavad õpilased sõnumi loomisel, et õpetaja ja kaasõpilased saaksid sellest võimalikult täpselt aru? Kusjuures, teise küsimuse puhul sõltub õpilase sõnumi loomise oskusest ka õpetaja arusaam sellest, kas õpilane on tema esialgsest sõnumist aru saanud. Niisiis, antud töö kontekstis võib õppevara ühelt poolt vaadelda kui koostaja huvide ja eesmärkide alusel loodud sõnumit. Teisalt on tegemist läbimõeldud disainiga, mis kannab põhieesmärki anda edasi kindel sõnum eri modaalsusi ja tekste oskuslikult kasutades. Siinkohal on oluline rõhutada, et väljatöötatud õppevara eesmärgiks ei ole jõuda ühe konkreetse ja „õige” tõlgenduseni, vaid lisaks luuleteksti sisu mõistmisele ka näidata, et luuletekst kui kirjanduslik tekst on kultuuris

aluseks eri tõlgendustele ja esitustele. Niisiis on nii õppevara kui ka kirjandustundide sihiks juhatada õpilased arusaamani, et kunstiline tekst kutsub esile erinevaid tõlgendusi, on seejuures aluseks mitmesugustele teistele esitustele ning ometi hõlmab teatavaid printsiipe ja kujundeid, tänu millele see Eesti kultuurikontekstis hoomatav on.

Kuna multimodaalsus saab oluliseks nii õppevara koostamisel kui ka õpilaste loodud kodutööde analüüsimisel ning mõlemal juhul on kaasatud erimeedialisi tekste, tuleb täpsemalt välja tuua töös kasutatav teate edastamist ja retseptsiooni iseloomustav mõistestik. Varemkäsitletud Suhori lähenemises on mõistet meedium kasutatud võrdlemisi laias tähenduses – meedium võib olla „mistahes instrument või modaalsus, loomulik või kunstlik, mis kujundab inimestevahelist kommunikatsiooni” (Suhor 1984: 250). Teate edastamise plaanis näevad Kress jt meediumina (mitmuses meedia) „materiaalset ainet, millest on kultuuris aja jooksul kujunenud organiseeritud, korrapärane ja sotsiaalselt kindel representatsiooniviis, s.t tähendust loov ressurss või modaalsus” (Samas, 19). Selles tähenduses käsitletakse meediumina näiteks heli, mis on ühiskonnas kujunenud kõne ja muusika modaalsusteks (Samas, 19). Retseptsiooni puhul võib Kressi jt lähenemise kontekstis rääkida tähendusloomet vormivast kanali mõistest, mis jaguneb füsioloogiliseks (näiteks nägemine, kuulmine, kompamine) ja tehnoloogiliseks kanaliks (näiteks kontsert, raadio või CD) (Samas, 20). Antud meediumi-mõiste on tihedalt seotud modaalsusega ning iseloomustab meediumit pigem üldkateooriliselt, kuid välja on lülitatud meediumi tehnoloogilistest võimalustest tulenev talletav funktsioon. Võib öelda, et viimatinimetatud omadust võiks Kressi jt lähenemise puhul iseloomustada kanali mõiste, ent ka see ei paku rahuldavat täiendust. Järgnevalt põhjendatakse antud seisukohta, lähtudes varasemast kokkupuutest⁵⁶ antud mõistestikuga. Kressi jt meediumi-mõiste vastandub mõneti Marshall McLuhani tuntud meediumi-määratlusele. McLuhan (2002 [1964]: 21) ütleb, et meedium on mistahes tehnoloogia, mis on pikenduseks inimese kehale ja meeltele. Tõepoolest, McLuhani käsitlust võib pidada liiga tehnoloogia-keskseks. Võttes aluseks meediumi vahendava omaduse, võib näiteks nii häält kui ka liikumist vaadelda kehaliste ning valgust ja heli meeleliste meediumitena. Ometi ei saa täielikult eirata meediumi tehnoloogilist olemust, sest talletamise ning sellest tulenevalt ka taasloomise funktsioon on tänase sotsiokultuurilise ruumi tehnologiseerumisel võtmeteguriks. Ehkki Kress jt on välja toonud, et nende jaoks on meediumi kanalil ka tehnoloogiline mõõde (vt näide sama

⁵⁶ Autor on meediumi mõistet põhjalikumalt käsitlenud erimeedialisi esitusi käsitlevas bakalaureusetöös “Hando Runneli luuletekstide esitamine Eesti kultuuriruumis” (2013).

kontserdi kuulamises kontserdihallis, raadiost või CD-lt (Kress jt 2014: 20)), tundub, et autorid on ka siin silmas pidanud kanalit eeskätt retseptsiooni-tasandil. Muusika kuulamine kontserdil, televiisorist, raadiost või CD-lt võib küll pertseptsioonikogemuse mõttes erineda, kuivõrd kahe viimase puhul puudub näiteks visuaalne aspekt või erineb ruumi tajumine, kuid muusikapala otse-esitus ning selle salvestis helikandjal on kultuurisemiootiliselt kaks põhimõtteliselt erinevat nähtust. See erinevus tulenebki meediumi talletavast funktsioonist, mis võimaldab ühe ja sama esituse kordamist aegruumilises (Elliot Gaines 2010: 7) plaanis, mistõttu võib tajukogemus iga kord erineda. Seega, käesoleva töö nii kultuuri- kui ka sotsiosemiootilisest iseloomust tulenevalt kasutatakse mõistet meedium edaspidi sümbioosina McLuhani ja Gainesi määratlustest ning mõistet modaalsus Kressi jt teooriast lähtuvalt, mida täiendatakse alapeatükis 1.2 tutvustatud sensorsete ja produktsioonimodaalsuste mõistetega. Seejuures puutuvad produktsioonimodaalsused just õppekava multimodaalsesse disaini, sensoorsed modaalsused aga vastuvõtuprotsessi ja tajukogemusse. Kanali mõistet käesolevas töös aga ei kaasata.

Antud mõistestik on oma kohal nii eelnevalt käsitletud kunsti-, kultuuri-, mentaalse ja multimodaalse teksti mõistete sümbioosis kui ka Lotmani kunstiteksti lugemise õpetuses, sh väljatöötatud õppevaras. Näiteks on luuleteksti sõnumi edasiandmiseks õppevarasse kaasatud nii selle tekstiline esitus paberil ja muusikaline esitus helikandjal kui ka tantsuseade audiovisuaalses meediumis. Tegemist on komplementaarse tekstiga, mille erinevad osad põhinevad eri modaalsustel, mida võimaldavad kindlad meediumid. Viis, kuidas need on kokku põimitud õppevarasse koos õpetajapoolsete kommentaaride ja suunavate küsimustega, on käsitletav grammatikana Kressi jt toodud mõistest lähtuvalt. Grammatika on siin eeskätt kontseptuaalne tööriist, mille abil tähenduse loomist ja aktualiseerimist uurida (Kress jt 2014: 16). Õppevara kui komplementaarse teksti loomise eesmärgil on selles edastatavat sõnumit vormitud kindla grammatika alusel. Selle grammatika eesmärk on kujundada õpilaste teadvuses mentaalne tekst, mis kangastub individuaalse mälupildina. Kirjeldades õppevara loome põhimõtteid — teisisõnu viise, kuidas luuakse tähendust nendes komplementaarsetes tekstides, — kasutataksegi edaspidises töös mõistet grammatika. Siinkohal on oluline märkida, et rakendatud grammatika puhul on fookus tajukogemusel, mis saadab nii multimodaalset õppimisprotsessi kui ka kirjandusliku teksti lugemist.

3.2 Rakendatud metoodika ja tunnikava aluspõhimõtted

Antud peatüki sissejuhatuses tuuakse välja üldised õppevara koostamispõhimõtted. Tunnikava planeerimisel toetuti Mati Talviku ja Tarmo Salumaa (2013: 16) õpetaja tunnikava koostamist ning õpi- ja õpetamistegevuste kavandamise põhimõtteid toetavale väljaandele (Merlecons ja Ko OÜ). Nii tunni käiku kui ka metoodika järgnevust planeerides keskenduti sellele, millised uuema kirjanduse kursuse õpitulemused loodetakse saavutada, milliseid üldpädevusi arendatakse, läbivaid teemasid käsitletakse ning mil moel on võimalik väärtuskasvatus luule käsitlemisel. Näide tunni põhistruktuurist, mis lähtub õpetaja tegevuse osas suuresti Lotmani kunstiteksti lugemise õpetusest (v.t ptk 1.2.4) ning toob välja ka eeldatavad õppe-kasvatustöö protsessid eri etappide lõikes, on ära toodud lisades (v.t Lisa 5). Üldpädevuste ja läbivate teemade kaasamisel tundide planeerimisse lähtuti hetkel kehtivast GRÕK (2014). Uuema kirjanduse kursuse lõpuks saavutatud õpitulemused luule kontekstis on kirjanduse riiklikus ainekavas järgmised (RAK 2014: 25):

- 1) nimetab tähtsamaid uuema eesti kirjanduse autoreid ja nende teoseid, tunneb nüüdiskirjanduse peamisi arengusuundi;
- 2) oskab analüüsida uuemat kirjandust, kirjeldab sõnavaliku eripära ning stiili seoseid teksti sõnumiga, kujundab oma arvamuse ja loob seoseid varem loetuga;
- 3) seostab loetut tänapäeva eluolu ja nähtustega, iseenda, ühiskondlike ning üldinimlike probleemide ja väärtustega;
- 4) on läbi lugenud ja analüüsinud vähemalt neli luule-, proosa- või draamateost eesti või maailmakirjandusest.

Õppevara multimodaalne grammatika hõlmab ka produktsioonimodaalsusi, sh tehnoloogilisi produktsioonimodaalsusi, mida võimaldavad õppevarasse lülitatud multimeedialised (meta)tekstid. Õppevara loomisel lähtuti eesmärgist pakkuda õpilastele tunnis mitmekülgset ja kaasahaaravat luule lugemiskogemust, mis toetaks eri õpilaste individuaalseid tajuprotsesse ja huvisid, ning mis võimaldaks positiivselt kujundada õpilaste häälestust luule lugemise suhtes. Eelnevast tulenevalt kaasati õppevarasse muusikat, audiovisuaalseid salvestisi ja ka eri tüüpi tekste. Siinkohal tuleb silmas pida, et rakendatav kunstilise teksti lugemise õpetus õigupoolest ei hõlma pedagoogilist

metoodikat, mis võimaldaks kõiki eeltoodud tulemusi saavutada. Luuleteksti semiootilist analüüsiprotsessi täiendati kompleksse käsitlemise eesmärgil lisaks multimeedialistele tekstidele ka erinevate pedagoogiliste meetoditega, nagu arutlemine, suunavad küsimused, individuaalne analüüs, rühmatöö ja võrdlev analüüs, ettekanne jne, mis kõik toetavad samuti tajulist ja multimodaalset õppimist. Niisiis, kunstilise teksti lugemise loogika on laiapõhjaliseks aluseks loodud multimodaalse õppevara ja selle rakendamise kontekstis. Järgneva kirjeldusega püütakse näidata, et luule käsitlemisel väljatöötatud õppevara alusel on võimalik saavutada samu õpitulemusi nagu ka proosa käsitlemisel kirjandusõpetuses.

3.3 Proovitundide läbiviimise analüüs

Autor viis väljatöötatud õppevara katsetamiseks Viljandi Gümnaasiumis uuema kirjanduse kursuse raames läbi proovitunnid, mis olid planeeritud metoodilise tervikuna järgnevuses: analüüsimeetodi omandamine kollektiivselt, analüüsimeetodi kinnistamine individuaalselt, analüüsitulemuste võrdlemine rühmas ja tulemuste esitamine kogu klassile. Antud alapeatükk keskendubki proovitundide, sh kodu- ja rühmatöö korralduse kirjeldusele ning enesekriitilisele hinnangule tundide edukuse ja õppevara läbimõelduse suhtes, s.t mis õnnestus ja mis mitte, samuti püütakse järeldada, miks. Lisaks on alapeatüki eesmärgiks näidata, et luule käsitlemisel semiootilise lähenemise alusel on võimalik nii üldpädevusi arendada, läbivaid teemasid käsitleda kui ka väärtusi kujundada.

3.3.1 Proovitundide läbiviimine — analüüsimeetodi omandamine

Autor viis väljatöötatud õppevara katsetamiseks läbi kaheksa proovitundi kahes 12. klassis, neist neli tundi matemaatika-füüsika suuna õpilastele ja neli tundi võõrkeelte suuna õpilastele⁵⁷. Mõlema klassi puhul pühendati kaks esimest tundi õppevara ühisele läbitöötamisele ja seeläbi ka analüüsimeetodi omandamisele. Tundides analüüsitud luuletekstideks olid Kristiina Ehini „Puudutus” ja Eda Ahi „Tallinna valss”. Koostatud

⁵⁷ Mõlema klassi kirjandusõpetaja uuema kirjanduse kursuse jooksul oli Paavo Matsin.

õppevara leiab lisadest (v.t Lisa 6 ja Lisa 7). Järgnevalt kirjeldatakse põgusalt tundide läbiviimise põhimõtteid ja tuuakse iga etapi kohta ka mõned näited.

Esmalt tutvustati õpilastele lühidalt käsitletava autori tausta. Lugemisprotsessi esimese etapina kuulati luuleteksti heas esituses. Näiteks Ehini luuletust kuulati vabakutselise näitleja Hendrik Visseli esituses ning Ahi luuleteksti kuulati ja vaadati tema enda esituses saates Jüri Üdi klubi. Kuna Ehini luuletus „Puudutus” oli 2014. aasta laulupeo tunnuslaul ning eeldatavasti üsna tuntud, püüti näitlejapoolse esitusega näidata, kuidas luuleteksti lugemisrütm erineb viisistuse muusikalisest rütmist. Seejärel paluti õpilastel tekst individuaalselt läbi lugeda ning tekkinud mõtteid oma pinginaabri(te)ga arutada. Pärast arutelu paluti õpilastel luuletusest leida luuleteksti korrastavad võtted, nagu lõppriim, algriim, mõttekordus, antitees, metafoor jne, mis olid analüüsiprotsessi hõlbustamiseks luuleteksti kontekstis ette antud. Ehkki eeltoodud mõisted peaksid olema varasemate õpingute ajal omandatud, ei pruugi need vähese kasutuse tõttu õpilastel meeles olla — seetõttu korraldati enamlevinumad poetikamõisted üheskoos üle. Luuletusest leitud võtete üle arutleti ühiselt, õpilastel paluti tuua näiteid. Lisaks olid luuletekstist välja toodud mõned kõnekad kujundid, mida paluti õpilastel esmalt enda jaoks lahti mõtestada/kirjutada, misjärel oli kõigil taas võimalus oma mõtteid ja tõlgendusi teistega jagada. Seejärel loeti analüüsi käigus avanenud luuleteksti uuesti, keskendudes mõttearendusele kogu luuleteksti lõikes — esmalt vaadeldi iga üksikut salmi ning seejärel luuleteksti sisutasandit tervikuna. Õpilasi abistasid seejuures suunavad küsimused, mis aitasid lahti mõtestada luuletuse teema ning näha seoseid luuleteksti eri salvide vahel. Viimaks kaasati analüüsiprotsessi kontekst, mis hõlmas kas telesaate salvestust intervjuust autoriga, luuleteksti viisistust või mõnd teist multimeedialist metateksti. Antud etapi eesmärk oli näidata, kuidas erinevad tekstid kultuuriruumis ringlevad ning mil moel on võimalik jõuda erinevate tõlgenduste ja esitusteni. Samuti püüti näidata luulele olemuslikku omadust saada viisistatud või ette kantud. Näiteks Ehini „Puudutuse” puhul vaadati Eesti Televisiooni saatelõiku laulupeo tunnusloost, kus intervjuueriti nii Ehinit kui laulusõnade autorit, Tõnu Kõrvitsat kui viisi autorit ning Hirvo Survat kui laulupeo kunstilist juhti. Seejuures rääkisid kõik kolm isikut oma tõlgendusest samast alg- ning metatekstist ehk loodud viisistusest. Lisaks vaadati videosalvestist tantsupeol ettekantud samanimelisest tantsuseadest. Seejuures juhiti õpilaste tähelepanu nii tantsukeelele kui ka kaameratööle ning arutleti võimalike tähendusnihete üle algteksti suhtes. Ahi luuletuse puhul juhatati õpilased tagasi algteksti, Debora Vaarandi „Talgud Lööne soos” juurde,

kuulati nii enamlevinud Georg Otsa esitust luuleteksti viisistusest „Saaremaa valss” kui ka Raimond Valgre minooris loodud originaalviisistust Argo Aadli esituses. Seejuures tutvuti ka luuleteksti ajaloolise taustaga ning pöörati tähelepanu võtetele, mille kaudu avaldub Ahi luuleteksti intertekstuaalsus Vaarandi luuletuse kui algteksti suhtes.

Esimest tundi alustades uuris autor mõlema klassi õpilaste eelhäälestuse kohta luule lugemise suhtes. Enamik õpilasi pidasid end luulekaugeks inimeseks, kümnekond õpilast leidis end varasemalt luulega tuttav olevat ning vaid üksikud arvasid end luulesõprade sekka. Kusjuures tagasisideküsitlusele vastanud 33 õpilase seast märkisid, et nende huvi kirjanduse vastu on suur, vaid kolm õpilast. Keskmise kirjandushuviga oli 19 õpilast ning kirjanduse vastu tundis põgusat huvi 12 õpilast. Seega, huvi kirjanduse vastu üldisemalt oli õpilaste seas suurem kui huvi luule vastu. Tundide läbiviimisel oli tajutav õpilaste huvi pigem audiitiivse ja audiovisuaalse materjali kui kunstiliste võtete analüüsi vastu. Õpilased tundsid vajadust poeetika põhimõistete ülekordamise järele ning olid kunstilistest võtetest näiteid tuues pigem tagasihoidlikud. Kõnekate kujundite ja luuleteksti sisutasandi lahtimõtestamise puhul esines kummaski klassis paar õpilast, kes soovisid arvamust avaldada; eri luuletuste käsitlemisel need õpilased varieerusid. Märgatav oli õpilaste huvi kasv käsitletavate küsimuste vastu, kui analüüsiprotsessi kaasati ka kontekst ehk multimeedialised tekstid või toetavad tekstilõigud. Üldjoontes võib öelda, et õpilased töötasid tunnis kaasa, kuid avaldasid võrdlemisi vähe arvamust. Töö autor oli erinevate arvamusavalduste suhtes toetav — juhul, kui tõlgendus ei kaldunud luuleteksti tähendusest liiga kaugemale, olid kõik seisukohad ja interpretatsioonid vastuvõetavad ning avalikus diskussioonis kaasatud.

3.3.2 Kodutöö — analüüsimeetodi kinnistamine

Kahe esimese tunni järel anti õpilastele analüüsimeetodi kinnistamiseks ka kodutöö, mis nägi ette loosiga tõmmatud luuleteksti analüüsi etteantud kriteeriumide (v.t Lisa 8) alusel. Hea analüüsi kriteeriumid toetasid tunnis omandatud analüüsimeetodi põhimõtteid, mis ei järginud täielikult sama lugemisloogikat, millest juhinduti tunnis, kuid mis andsid õpilastele esialgse analüüsistruktuuri. Loosisedelil oli lisaks luuleteksti pealkirjale ja autori nimele paar vihjet erimeedialistele tekstidele, mis suunasid õpilasi analüüsi rohkem konteksti kaasama. Käsitletavad autorid ja luuletekstid olid järgmised (sulgudes on ära

toodud etteantud vihje konteksti kohta): Jürgen Rooste „Eile nägin ma eestimaad” (Juhan Liiv, Ruja), Ehin „Luigeluulinn” (100 luulepärlit, arvustus Eesti Päevalehes), Karl-Martin Sinijärv „Monkey Doodle ehk Kommarid? Kahju...” (100 luulepärlit, t-särk „Kommarid ahju”), Hasso Krull „Tee sees on augud” (lyrikline.org, intervjuu Sirbis — „Neli korda neli”), Aapo Ilves „defektne lugu” (blogi, intertekstuaalsus: üheksa teksti, seitse viisistust, kaks filmi), Igor Kotjuh „Enesemääratlemise katse” (intervjuu Eesti Päevalehes — kakskeelne maailm, 100 luulepärlit), Liisi Ojamaa „Linnasuwelaul” (HU), Asko Künnap „Nimed, sõnad, nõiamärgid” (lyrikline.org). Lisaks anti õpilastele, kes esimesest kahest tunnist puudusid, võimalus valida uuema eesti kirjanduse autor ja analüüsitava luuletuse enda valikul, mistõttu lisanduvad siia nimistusse ka Jaan Tätte „Ojalaul”, Merca „Kevadelugu” ja Leelo Tungal „Väsimus”. Kokku esitas oma kodutöö 41 õpilast 48. 12 kodutööd vastas suuremas osas etteantud analüüsikriteeriumitele, 18 kodutööd puhul jäi puudu põhjalikkusest eeskätt ühes analüüsikategoorias ning kaheksa kodutööd puhul oli valdav üleüldine pealiskaudsus. Üksikud tööd ei kajastanud peaaegu ühtegi analüüsikategooriat ning sisaldasid pigem lühikest kirjeldust kui eritlust. Esitatud kodutöid täies ulatuses magistratöösse ei lisata — esiteks materjali mahu tõttu, teiseks õpilaste loomingulise privaatsuse tagamiseks. Järgnevalt tuuakse kodutöödest välja toodud näidete põhjal, kas ja kuidas õpilased antud meetodi nii klassis läbiviidud kui ka individuaalse analüüsiprotsessi abil omandasid. Arutluses järgitakse analüüsikriteeriumides kajastuvat struktuuri.

Luuleteksti analüüsi esimene punkt eeldas õpilastelt autori tausta uurimist — kui viljakas on autori looming, mis iseloomustab tema stiili, milline on tema ühiskondlik positsioon jne. Selles punktis kirjutasid õpilased põhiliselt ümber kas Vikipeedias või kodulehekülgedel leiduva info käsitletava autori kohta ning vaid üksikud õpilased väljendasid siin oma isiklikku arvamust või suhtumist. Näiteks kirjutas üks õpilane järgmist: „*Aapo Ilves tundub väga chill vend olema. /.../ Omab Blogi (mis ei ole väga populaarne — viimane postitus 4 kuud tagasi).*”. Antud etapp taotles õpilaste eelhäälestamist konkreetse autori luuleteksti lugemiseks; et õpilased teaksid, millise taustaga autor on luuletuse kirjutanud ja milline on tema üleüldine stiil, ning suudaksid autori kaudu ka tekstiga paremini suhestuda. Isiklik vaatenurk tuli antud etapis kindlasti teemasse sisseelamisele kasuks.

Teine etapp nägi ette luuletuse struktuuri ja teksti konstrueeriva võttestiku analüüsi. Kõikides kodutöödes oli see punkt kajastatud ning kõige rohkem ja enamasti korrektselt tuvastati luuletustes epiteete, algriime, lõppriime ja sõnakordusi. Seda analüüsietappi viidi

läbi erineva põhjalikkusega — osa õpilasi tõi välja üksikuid epiteete või riime näidetena, kuigi tekstis esines neid hulgaliselt; osa õpilasi markeeris kogu luuleteksti ulatuses kõik leitud struktureerivad võtted sõnakordustest siseriimi ja retooriliste küsimusteni. Pöörati tähelepanu ka luuletekstide stilistikale, kirjakeelele ja interpunktsioonile. Näiteks Ojamaa „Linnasuwelaulu” kohta kirjutati järgmist: „*Selle luuletuse teeb stiililiselt ja vormiliselt eriliseks see, et on välditud sõna „ja” ning selle asemel on kasutatud märki „&”; „v”, „ü” ja tähekooslus „ks” on asendatud kas „w”, „y” ja „x” tähega. Luuletuses ei ole kasutatud ka ühtegi kirjavahemärki, näiteks koma jne.*”. Samuti esines töid, kus loodi seoseid luuletuse pealkirja ja sisu vahel, näiteks: „*Mina mõistsin seda luuletust nii, et see räägib inimeste väsimusest ja sisemisest kurnatusest, pealkiri ise juba on väsimus.*”.

Tajutav oli õpilaste erinev orienteerumisoskus poeetika mõistestikus. Näiteks paigutati epiteet „hülgehall” ning nimisõna „peerud” metafooride alla. Sellest võib järeldada, et ühelt poolt ei mõisteta poeetiliste võtete sisu ning teisalt ei ole mõistetud ka sõna „peerg” tähendust. Samas esines ka töid, kus õpilane lõi seoseid sisu ja vormi koostoimimise kohta, näiteks kirjutas üks õpilane Ehini „Luigeluulinna” kohta järgmist: „*Mõttekordused/lausekordused — iga salm algab küsimusega, mida teha või mida hakata peale. Ta kordab oma mõtteid, sest see annabki luuletusele vajaliku ainekustiku ja probleemitõstatuse.*”. Sama luuletuse kontekstis leiti ka, et „*Kordused toovad minu arvates teksti kokku.*”. Metafooride esile toomisele lähenesid õpilased erinevalt, osa õpilasi markeerisid leitud metafoorid, osa aga lisas metafoorile ka endapoolse tõlgenduse. Üsna palju esines sümboli ja metafoori mõiste segi ajamist, näiteks määrati sümboliteks Künnapu luuletuses nii „server” kui ka „failid”, kuigi tegemist on metafooridega. Ometi oli samas töös nende metafooride tõlgendus luuleteksti kontekstis täpne, näiteks: „*Serveri all on mõeldud mälu ning failid on erinevad mõtted. Ta käsitleb inimest kohtati nagu arvutit.*”. Kõige metafoorilisemana tajuti kõikide luuletekstide lõikes H. Krulli luuletuses „Tee sees on augud” sõna „augud”, mida nähti autori enesekohase tühjuse väljendusena. Seejuures seostati selle metafoori rõhutatust ja tähenduse kasvu sõnakorduse kasutamisega, näiteks: „*Korduste abil, mis esinevad kogu luule[tuse] vältel, annab autor aukudele tähtsuse. Nende abil mõistab lugeja, et kõik eksisteeriv on augud.*”. Mitmed õpilased seostasid metafoore rahvauskumustega. Näiteks Rooste luuletuses „eile nägin ma eestimaad” esinenud „valge liblika” metafoori kohta arvati järgmist: „*rahvas usub, et kui kevadel esimesena nähakse valget liblikat, siis see tähendab head, pulmi ja kordaminekut. Antud*

kujund võiks siis tähendada, kuidas kõik headus ja rahu surutakse maha või see üldse puudub.”.

Esines kodutöid, kus analüüsiprotsessis pöörati tähelepanu mõnele sõnale, mis tavakeeles tähendab üht, kuid luuletekstis teist. Näiteks Ehini „Luigeluulinna” analüüsis tõi üks õpilane välja järgmise metafoori koos tõlgendusega: *„daamid — tegelikult on just daamide vastandit mõeldud”*. Kui vaadata luuleridu, mis antud metafoorile sisu annavad, siis on tõepoolest tegemist selle sõna ironiseerimisega. Niisiis, õpilane on tajunud, et sõna „daam” kannab luuletuses teist tähendust kui tavakeeles ning on selle mõiste sisu välja lugenud luuletekstist endast. Ilvese luuletuse „defektne lugu” sõnakordus tekitas õpilastes vastakaid tundeid. Esines väärtuskonflikti sõna „hui” suhtes, näiteks *„Mis eriti silma jäi ja väga häiris oli lausetes esimene sõna. Luuletus oleks tunduvalt parem kui selle asemel kasutaks näiteks sõna „kui”.*”. Samas tõi teine õpilane välja, et *„Läbi luuletuse paistab silma sõna „hui” kasutamine ja selle kordamine kõikide värsside alguses peale ühe. /.../ Kõik read algavad sõnaga „hui”, mis seavad sedaviisi pilastavalt kahtluse alla väited, mis on aineks tuntud lauludes.*”. Niisiis, esimese näite puhul tajub õpilane väärtuskonflikti, sest kasutatav obstsöönse tähendusega sõna on tema jaoks vastuvõetamatu. Teise näite puhul loob õpilane seose vormi ja sisu vahel, viidates sõna „hui” pilkavale funktsioonile luuleridade sisu suhtes. Mitmetes kodutöodes vaadeldi lähemalt erinevaid metafoore ja kujundeid. Eeltoodud mõttekäigud annavad alust mõista ja kaardistada õpilaste väärtusi ja kognitiivsete mudelite sfääri.

Kolmandas etapis liiguti sisutasandi analüüsimise juurde, mida toetas juba eelnevalt läbiviidud teksti struktureerivate elementide markeerimine. Õpilastelt oodati kõnekate kujundite tõlgendamist ning luuleteksti kandva mõtte sõnastamist, kokkuvõtlikult õpilase individuaalset tõlgendust. Lisaks eeldati õpilase selgitust, kuidas luuletekst analüüsi käigus tema jaoks avanes. Lühemate luuletekstide puhul sõnastasid ka õpilased kandva mõtte konkreetselt ja lühidalt. Näiteks Kotjuhi luuletuse „Enesemäärtlemise katse” kohta kirjutati järgmist: *„Mõttearendus luuleteksti sees — inimesed ei tea kuhu nad kuuluvad, teisisõnu ei oska nad ennast ühiskonnas paigutada. Tuleks olla sina ise, kuid kardetakse, kas teised sellisena aktsepteerivad.*”. Pikemate ja metafooriliselt rikaste luuletekstide puhul oli ka kandva mõtte ning kõnekate kujundite tõlgendamine ebamäärane. Näiteks Sinijärve „Monkey Doodle ehk Kommarid? Kahju...” puhul esines palju erinevaid tõlgendusi, nagu *„Mina saan aru nii, et illuminaatideks, kes kaugelt maalt tulevad, nimetatakse venelasi piiri tagant, kes tulevad Eestisse, et meie maa ja riik enda*

valdusesse üle võtta.” ning „Luuletus on üsna agressiivne. Suurem osa sellest viitab illuminaatide nime kandva võõrvõimu ülekohtust teiste riikide, kultuuride ning ka Eesti vastu. Esineb ka koguni satanistlikke ning võikamaid ridu („mina aga mõrvan murjanit”, „kõlab purjalik kuradi naer”).”. Viimase näite puhul on huvitav asjaolu, et ehkki õpilane räägib teksti-poolsest viitamisest kellelegi või millelegi, kirjutab ta luuletuse struktuuri analüüsis, et metafooride kasutamist antud luuletekstis ei esine. Järelkult võib taas öelda, et õpilane ei mõista metafoori mõiste sisu, kuid tajub selle esinemist kirjanduslikus tekstis.

Luuleteksti tõlgendamisviis oli õpilaste seas võrdlemisi erinev — osa õpilasi lähtusid rangelt luuletekstist endast, osa õpilasi olid luuletuse interpreteerimisel vabad, kaasates lahtimõtestamise ka isiklikke kogemusi või meeleolukirjeldusi. Näiteks toodi Ehini luuleteksti tõlgendamisel vanaema musterkuju välja selline vanaema, kes koob lastele sokke ja küpsetab pannkooke, ning nenditi, et selliseid vanaemasid enam ei ole. Isikupäraseid ja enesekohaseid kujundite tõlgendusi esines eeskätt armastusluuletuste analüüsides, näiteks „varasuviti taasleitnud kodud — noored tulevad suurtest linnadest (üli)koolidest kodukohta suvevaheajale”; „suwesydameid kummitas mälestus hajuw kui lõhn — minu jaoks tähendab see lõik seda, et kõik mälestused, mis inimestel pidevalt meelde tulevad/tulid kaovad, nagu hajub kord ka mingi lõhn”. Mitmed õpilased löid tõlgendamisel seoseid tänapäevase ühiskonnaga. Ehini luuleteksti puhul jõuti nii meedia, tehnoloogia, rollide muutumise kui ka meeste suhtumise mõjuni naiste n-õ nukustumisel. Samuti toodi sisse ühiskonnas aina enam leviv välimuse väärtustamine kui probleem, mis pärsib nii naiste kui ka meeste vaimset arengut. Ühiskondlikku survet toodi samuti palju esile Kotjuhi luuletuse „Enesemääratlemise katse” analüüsides, näiteks arvas üks õpilane, et inimese harjumus end kuhugi liigitada või vajadus kuskile kuuluda on ühiskonna sundus. Rooste luuletus kutsus esile Eesti suhtes ühiskonnakriitilise suhtumise täheldamist, näiteks „Toob tekstis olevate kujunditega välja, kuidas Eesti on muutunud vägagi läänelikuks ning kuidas linnades on välismaiseid sugemeid.” ja „minule jäi mulje, et kui muidu on eestlased Eestit ikka ilusaks ja toredaks kohaks pidanud, siis Rooste on teinud hoopis vastupidist — ta on muutnud selle üsna koledaks, kuid samas jätnud sisse ka euroopalikke jooni. Kuid jääb tunne, et Roosteale Eesti väga ei meeldi.”.

Mitmed õpilased nentisid oma kodutöodes, et luuleanalüüs etteantud raamistiku alusel aitas neil luuletust paremini mõista. Järgnevalt on toodud mõned tsitaadid kodutöödest:

„Analüüsi käigus läks luuletekst minu jaoks oluliselt tähendusrikkamaks. Esialgu oli mul raske märgata väiksemate lauseosade tähendusi. Teksti kallal töötades hakkas kõik selgemaks muutuma. Lisaks hakkasin luule[tuse]s käsitletud probleemi üle tõsiselt mõtlema.”

„Luuletekst avanes analüüsimise käigus minu jaoks rohkem. Kui alguses luuletust läbi lugedes, mõistes ainult vähimat selle mõttest, siis hiljem olles seda pingsamalt uurinud, on mõte peaaegu et kohale jõudnud.”

„Pärast analüüsi on mõttest arusaamine väga palju lihtsam. Enne analüüsimist olid luuletuses lihtsalt huvitavad järjekorda pandud sõnad.”

„Luuletekst avanes minu jaoks analüüsi käigus. Süvenesin sellesse mittekuulumise probleemi ning mõtlesin, et selline probleem võib esineda väga paljudel. Leian, et igapähe on koht, kuhu kuuluda, inimesed, kellega arvestada isegi, kui nad seda ise ei mõista.”

„Algselt luuletust lugedes tundus kõik olevat väga piltlik ehk tulidki silme ette sellised situatsioonid nagu nt maa sees on auk, vee sees on auk jne... kuid luule[tuse] analüüsimise tulemusel jõudsin järeldusele, et tegemist on hoopiski väga sügavamõttelise luuletusega, mille põhimõte jõudis minuni alles pärast mitmekordset lugemist.”

„Alguses oli mul sellest luuletusest raske aru saada, kuid kui olin selle juba umbes viis korda mõttega läbi lugenud, hakkas mõte selguma. Kindlasti aitas luuletuse mõistmisele kaasa ka see, et otsisin sellest epiteete, võrdlusi ja muud.”

Niisiis, õpilased omistasid analüüsiprotsessile üsna suure osakaalu luuleteksti mõistmisel. Seejuures rõhutati, et teksti mõttest arusaamist toetas nii mitmekordne lugemine, poeetiliste võtete otsimine kui ka süvenemine, mida analüüsimine õpilaselt nõudis. Mitu korda nenditi, et analüüsiprotsess pani ka luuletuses kajastatava probleemi üle rohkem mõtlema. Võib oletada, et tulenevalt luuletuste lühidusest võrreldes teiste kirjanduslike tekstidega, loetakse neid ka põhjalikumalt süvenemata, üle libisedes. Seetõttu ei jõuta aga luuletuse kui kontsentreeritud teksti sisuplaani nüanssideni ja selles peituvate tähendusteni, veel vähem sisu ja vormi seotuse nägemiseni. Tuleb tõdeda, et mitte ühelegi kriteeriumile vastanud kodutööd olid ka sellise lugemiskogemuse näideteks.

Neljandas punktis eeldati õpilastelt konteksti kaasamist analüüsiprotsessi. Õpilastel paluti välja tuua teised tekstid ja vaadelda neid luuletuse tõlgendustena. Lisaks paluti kirjeldada eri esituste mõju luuleteksti tähendusele. Märgisüsteemide-vahelist tõlget siin õpilastelt ei eeldatud, kuna selleks peaks õpilastel olema rohkem kogemust

intersemiootilise tööriistakasti kasutamisel ning ka meediumi-spetsiifiline mõistestik, mida analüüsitava materjalile rakendada. Üldiselt piirduti selles punktis etteantud metateksti(de)le viitamisega ning põgusa endapoolse kommentaariga. Enamasti väideti, et teiseid tekste oli raske või võimatu leida. Samas õpilased, kes piirdusid etteantud metateksti käsitlemisega, nentisid, et luuletuse kuulamine ja/või vaatamine hõlbustas tekstist arusaamist. Konteksti-põhise retseptsiooni puhul toodi välja ka uus ja erinev tajukogemus eelneva foonil. Näiteks Tiina Tauraitte „Luigeluulinna” esitust vaadates saatis õpilast järgnev kogemus: *„Luuletust videolt kuulates tekkis veel kolmandat sorti tunnetus. Hoopis erinev sellest kui ma ise seda lugesin ja ka sellest erinev mida mõistsin peale analüüsi tegemist. Kuulates jõuab mõte kuidagi paremini kohale minu arust.”*. Esines üksikuid analüüse, kus õpilased olid analüüsitava luuleteksti metatekstide otsimisse ning nende analüüsi kaasamisse rohkem panustanud. Näiteks tõi üks õpilane Künnapu luuletuse analüüsis välja, et luuletuse autori enda esituse audioversiooni on võimalik kuulata veebilehel lyrikline.org, ning lisas, et samas keskkonnas on Künnapu luuletus tõlgitud nelja erinevasse keelde. Õpilane leidis, et tõlkeküsimus on väga oluline aspekt võrkeelsete lugejateni jõudmisel. Samuti oli ta leidnud Mart Velskeri kommentaari Künnapu luuletusele, mille abil õpilane suutis enda esimest tõlgendust täiendada ja täpsustada. Niisiis, õpilane suhestus analüüsitava luuletusega mitmel erineval tasandil — teksti enda, autori esituse ja metatasandil (tõlked ja arvustus). Üks õpilane luges Kotjuhi tausta uurides lisaks Valgetähe teenetemärgi kohta, mis on Eesti Vabariigi presidendi poolt Kotjuhile omistatud. Õpilane järeldas lugemiskogemusest järgmist: *„Lugedes selle teenetemärgi tõelist tähendust ja mille puhul see välja antakse mõistsin, et Kotjuhil on vägagi oluline roll Eesti ühiskonnas ja see on tunnustust saanud ka Eesti presidendi poolt mitmel korral.”*. Autoriga suhestumist esines ka H. Krulli puhul. Õpilane, kes kuulas analüüsivat luuleteksti H. Krulli enda esituses, kirjeldas oma kuulamiskogemust järgmiselt: *„Hasso Krull annab luule[tuse] emotsiooni edasi väga tuimalt ning järsult. Luule kuulamine autori esituses jättis mulje, et luuletus tekitabki temas natuke tühja tunnet.”*.

Täheldatav oli õpilaste eelistus muusikaliste esituste suhtes. Nimelt leiti, et luuletekstide viisistused annavad luuletuse sisu paremini edasi või muudavat selle hoomamise lihtsamaks. Samuti arvati, et luuletuse viisistamine on autorile suur tunnustus. Konteksti immanentselt hõlmavate luuletuste analüüsimisel keskenduti sellele, kuidas originaaltekste on muudetud ja uude teksti põimitud. Näiteks kirjeldas üks õpilane Ilvese luuletuse „defektne lugu” lugemiskogemust järgmiselt: *„Tuntud lauludest pärinevad*

mõtted annavadki luuletusele oma sisu, kuna neid on muudetud ja kokku sobitatud nõnda, et need mõjuksid pilastavalt ja samas teistmoodi mõtlema panevalt. Tuntud laulude muutmine ja nende luuletusse panek mõjub pisut ka humoristlikult.”. Rooste „eile näen ma eestimaad” puhul tuli õpilastel samuti minna tagasi varasemate tekstide, nagu Juhan Liivi „Eile nägin ma Eestimaad” ja Ruja samanimeline laul. Selle analüüsikogemuse võttis üks õpilane kokku järgmiselt: „*Selle luuletuse teistsuguseid versioone lugedes sain veidi paremini aru luuletuse sõnumist ning lisaks jõudis mulle kohale, kui palju on elu Eestis muutunud [...]*”. Ühes kodutöös, mille puhul oli analüüsitava luuletusest, Ehini „Luigeluulinn” kättesaadav ka audiovisuaalne esitus televisioonisaates, püüti analüüsida ka märgisüsteemide-vahelist tõlget. Näiteks üks õpilane kirjutas Ehini luuleteksti analüüsis järgmist:

„Jäi mulje, et video oli üles ehitatud samamoodi, nagu autor soovis ning kandis sarnast sõnumit. Pärast mitu korda vaatamist nägin, et videos oli enne luuletuse teist pool sisse jäetud pikk mõttepaus ning kaamera hakkas liikuma paremale poole. Minu arvamus oleks, et sõnum on sama, mida Kristiina Ehin mõtles — ühiskond võib olla rikutud inimeste poolt, kuid õnneks on selliseid inimesi vähe ning on lootust „edasi liikuda” (nagu videos kaamera), et olukord loodetavasti paraneb ning nooremad tüdrukud märkavad, et elus on rohkemat kui lihtsalt välimus ja perfektne välimus.”

Esitatud kodutööde põhjal võib öelda, et üldjoontes järgisid analüüsid etteantud meetodi põhimõtteid ning etteantud kriteeriumidest oli õpilastele palju abi. Täheldatav oli ka semiootilise lähenemise järk-järguline omandamine, eeskätt metafooridele, märkidele ja tähendustele tähelepanu pööramine, samuti eri tajukogemuste ja sellest tulenevate tõlgenduste väljatoomine. Küsitavus seisneb siinkohal pigem analüüsides põhjalikkuses — mida rohkem süvitsi oli õpilane oma analüüsis läinud, seda rohkem oskas ta sisu ja vormi vahelist seotust täheldada ning tähendusi ja tõlgendusi välja tuua. Tasub silmas pidada, et iga õpilast saatis selles õpiprotsessis ka individuaalne varasem kokkupuude luulega ning ka autori poolt läbiviidud tundides omandatud õpikogemus oli ilmselt iga õpilase jaoks võrdlemisi erinev. Niisiis, võib öelda, et erinev taju- ja õpikogemus ning varasem kokkupuude luulega peegeldus ka õpilaste analüüsides. Õpilaste hinnanguid proovitundide edukusele ja analüüsimeetodi omandamisele käsitletakse täpsemalt alapeatükis 3.2. Igale õpilasele saadeti individuaalne tagasiside, kus toodi välja töö tugevused ning toodi välja,

millistele aspektidele võiks veel tähelepanu pöörata või milliseid metatekste võinuks veel analüüsi kaasata.

Rääkides luuleteksit lugemisega kaasnenud tajukogemuse käigus tekkivast mälupildist, võib öelda, et kuna erinevate luuletuste analüüsiprotsessi oli kaasatud ka erimeedialisi esitusi, on ka kujunenud mentaalsed tekstid väga erinevad. Tõepoolest, tekkinud mälupiltidele on kirjalike tööde kontekstis veel keerukam ligi pääseda kui kontakttunnis. Enim esines viiteid tekkinud mälupildile kodutöodes, kus õpilane oli sõnastanud omapoolse tõlgenduse pärast metatekstide analüüsi. Nagu ka varem mainitud, leidsid õpilased, et audiovisuaalsed või auditiivsed esitused aitasid luuletuse mõtet paremini esile tuua. Kuid siinkohal ei tasu unustada, et kodutööde puhul oli analüüsiprotsess võrreldes proovitundidega tagurpidine — luuleteksti kuulamine kas autori või kellegi teise esituses kaasati analüüsi alles viimasena. Niisiis, luuletekst oli struktuuri ja sisutasandi analüüsi käigus juba õpilasele avanenud. Rääkimata sellest, et piltlikke kirjeldusi esines kõige rohkem metafooride ja kõnekate kujundite tõlgendamisel. Sellest tulenevalt julgeb autor järeldada, et tähenduslikus plaanis oli mentaalse teksti kujunemisel kindlasti suur roll luuleteksti lugemiskogemusel ning metatekstid tõid mõne juba tekkinud mälupildi tulenevalt õpilase individuaalsest tajukogemusest rohkem esile.

3.3.3 Rühmatöö — analüüsitulemuste võrdlemine

Mõlema klassi kaks viimast tundi pühendati rühmatööle, kus õpilased arutlesid rühmas luuletuse üle, mida nad ka kodus analüüsisid. Seejärel kanti klassi ees ette rühmatöö tulemused. Seega tutvusid mõlemad klassid kollektiivselt kokku seitsme kuni kaheksa luuleteksti ja nende autoritega. Siinkohal tuleb kindlasti välja tuua tõsiasi, et mitmel õpilasel ei olnud kodutöö rühmatöö ajaks tehtud. Sellele vaatamata paluti neil rühmadega ühineda ning arutelu osaleda. Esmaste muljete ja tähelepanekute jagamiseks anti õpilastele aega 10–15 minutit ning olulisemad arutluspunktid kuvati orientiiriks ka ekraanile. Selle aja jooksul käis töö autor klassiruumis ringi ning suhtles õpilastega, küsides analüüsiprotsessi kohta ning pakkudes erinevates küsimustes õpilastele abi. Järgmise 10 minuti jooksul paluti igal rühmal ette valmistada esitus, mis hõlmaks: olulist informatsiooni autorist, näiteid kunstilistest võtetest, näiteid leitud kujunditest, luuleteksti kandvat mõtet ja teemat, konteksti. Luuletekstid kuvati esitluste ajal ekraanile ning

õpilased võisid oma ettekande ilmestamiseks näidata videoid ja/või lasta muusikat. Koostöö oli rühmades väga hea, esitluste ajal paistis silma kindel tööjaotus ning üldine teineteisemõistmine — toodi välja erinevaid tõlgendusi ning tajukogemusi. Kui rühm oli mõne aspekti luuletusest täiesti tähelepanuta jätnud, küsis töö autor neilt suunavaid küsimusi või tõi intertekstuaalsete luuletuste puhul välja ka viidatud tekstid.

3.4 Õppe- ja ainekava täitmine

Käesoleva peatüki sissejuhatavas lõigus sedastati, et töös rakendatav semiootilisel lähenemisel põhinev lugemisõpetus eraldiseisvana ei võimalda kõiki seatud eesmärke saavutada, mistõttu lõimiti lugemisõpetusse erinevaid õpimeetodeid. Eelnevas alapeatükis kirjeldati üksikasjalikult, kuidas erinevad õpimeetodid toimivad ning semiootilisele analüüsimeetodile täiendust pakkusid. Järgnevalt tuuakse välja, millised riiklikus õppekavas sõnastatud eesmärke proovitundide, kodutöö ja rühmatöö abil saavutati.

Üldpädevusi ning läbivaid teemasid vaadeldakse siinkohal koostoimivatena, sest õppekava eeldab ainetunnis nende valdkondade lõimimist. Kahtlemata oli kujundati kogu protsessi vältel õpilastes kultuuri- ja väärtuspädevust ning kõneldi väärtustest ja kõlblusest. Esiteks tutvusid õpilased eesti uuema kirjanduse autorite luulega, ühtlasi pakuti õpilastele luule käsitlemisel esteetilisi elamusi nii luules, muusikas, tantsus kui ka audiovisuaalses kunstis. Õpilased tutvusid nelja tunni jooksul kuni kaheksa autori ja nende loominguga, samuti võimaldasid valitud luuletekstid omandada uusi teadmisi Eesti kultuuri- ja ajaloo kohta. Käsitletud autorite ja luuletekstide valim oli mitmekülgne, tänu millele oli õpilastel võimalik kujundada oma väärtushoiakuid eesti nüüdiskultuuri suhtes. Ka väärtuskasvatusel oli kogu protsessi vältel suur osakaal — õpilased tajusid mitme teksti puhul kas väärtuskonflikti või probleemitõstatust, mis tuleneb tänase ühiskonna suundumuste ja kujunemisprotsesside mõjust väärtustele ja kõlblusele (näiteks naiste võrdsustamine nukkudega, obstsöönsete sõnade kasutamine ja rahvusküsimus Eestis). Oma kultuurilise identiteedi kujundamist ja tunnetamist võimaldas veel ka kultuuritraditsioonide üle arutlemine (näiteks laulupidu, rahvauskumused, perekondlikud kombed). Ka enda kui kodaniku rolli üle Eesti ühiskonnas võimaldasid mõtiskleda Kotjuhi, Sinijärve ja Rooste luuletused. Ettevõtlikkust ja suhtlusoskuseid said õpilased proovile panna nii rühmatöös kui ka selle tulemuste esitlemisel. Niisiis, sotsiaalse ja kodanikupädevuse kujundamine

toimus ühelt poolt õpimeetodite kaudu ning teiselt poolt luuletustes tõstatatud teemade abil.

Õpipädevust ehk oskust erinevates õpistuatsioonides toime tulla ning analüüsida oma motiveeritust, teadmisi ja oskusi võimaldasid kujundada erinevad õpimeetodid, nagu rühmatöö, tekstianalüüs, arutlemine, vajaliku teabe otsimine jne. Erinevate andmebaaside, kodutöö vormistamine tekstitöötlusprogrammis ja ka tunnis esitlustehnika kasutamine arendas õpilaste orienteerumist digimaailmas ja üleüldises teabekeskkonnas. Lisaks oli tutvuti erinevate allikatega, kus on võimalik eesti nüüdiskultuuri, aga ka kultuuripärandiga tutvuda. Samuti püüti õpilastes kujundada arusaama, et kultuur on rikas metatekstide poolest, mida esineb erinevates meediumides ja formaatides. Kujundatavatest pädevustest jäid kõrvale matemaatika- ja loodusteadustealane pädevus ning keskkonna-alased teemad. Küll aga arutleti selle üle, milline roll on tehnoloogia arengul ja laialdasel kasutamisel tänapäevases ühiskonnas sotsiaalses mõttes — kuidas see mõjutab inimeste käitumist, rolle ja väärtushinnanguid. Arvamused selles osas ei olnud sugugi positiivsed. Samas leiti ka huvitavaid võrdlusi inimese ja arvuti vahel. Ka jätkusuutliku arengu üle arutleti eeskätt sotsiokultuurilises kontekstis, näiteks millisena kujutatakse Eestit tänapäevases luules ning kui palju on eluolu viimase paarikümne või koguni saja aastaga Eestis muutunud. Samuti vesteldi laulu- ja tantsupeost kui järjepidevast traditsioonist Eesti kultuuriloos. Ka tervise ja ohutuse teema tõusetus eeskätt vaimse tervise aspektist, näiteks kuidas toimida emotsionaalselt, vaimselt ja sotsiaalselt terve ühiskonnaliikmena. Kõikide eeltoodud protsesside ja teemakäsitluste käigus kujundati ka õpilaste enesemääratluspädevust. Näiteks oli õpilaste võimalik reflekteerida teemadel, nagu milline on minu positsioon kultuuris, ajaloos ja riigis; kuidas ma suhtun teistesse rahvustesse ja vähemustesse; millised on minu väärtushinnangud; kui oskuslikult, ohutult ja eesmärgipäraselt kasutan erinevad tehnoloogilisi vahendeid ja digikeskkondi; kuidas tulen toime eri õpistuatsioonides; kuidas suhtlen erinevates olukordades erinevate inimestega, mil moel end sõnastan ja väljendan; kuivõrd olen avatud uutele kogemustele ja uudsetele lähenemistele jne.

Vaadates GRÕK keele ja kirjanduse ainevaldkonna (2014: 1) kirjelduses toodud keele- ja kirjanduspädevusega haakuvaid õpieesmärke luule kontekstis, võib öelda, et kõiki nimetatud eesmärke on võimalik semiootilisel lähenemisel põhineva kunstiteksti lugemisõpetuse rakendamisel saavutada. Nii suulist kui ka kirjalikku keeleliselt korrektset väljendusoskust on võimalik arendada luuleanalüüsi kaudu. Tundides ja esitatud

kodutöodes väljendus selgelt, et õpilased oskavad loetud teksti üle arutleda nii teemakohasel kui ja põhjendatult. Veel enam, mitmed õpilased tõid välja huvitavaid aspekte või tõlgendusi (näiteks rahvauskumused, isiklikud väärtused jne), mis rikastasid nii tunni- kui ka rühmatööd. Kahtlemata omandasid õpilased täiendavaid teadmisi luuleteksti ülesehituse põhimõtete ja poeetilise võttestiku kohta. Samuti õpiti erinevat liiki tekstide, nii kirjalike kui ka multimeedia tekstide, vahel seoseid looma ning tänu sellele ka mitmete kultuuritekstide tähenduse taha nägema. Ühiskonnakriitilised ja intertekstuaalsed luuletused võimaldasid kindlasti mõista kirjanduse tähtsust nii ühiskondlikul, ajaloolisel kui ka kultuurilisel tasandil. Samuti tajuti luulet koos metatasandi tekstidega tunde- ja kogemusmaailma rikastajana ning mõttemaailma rikastumisest andsid märku õpilaste enda sedastused, et luuletus pani neid mingi probleemi üle mõtlema või filosofoerima. Erinevate autorite tausta ja loomingu põhitunnustega tutvumine enne konkreetse luuleteksti analüüsi aitas kindlasti kaasa autori kui looja väärtustamisele. Kokkuvõtlikult võimaldas rakendatud metoodika tutvuda nii erinevate nüüdiskirjanduse luuletajatega, eri tüüpi luuletekstidega kui ka kultuurikontekstiga laiemalt. Eeltoodud kogemuse foonil ja aspekte arvesse võttes õpiti luuletekste võrdlevalt analüüsima ja tõlgendama. Nende õpieesmärkide täitmisega on saavutatud ka uuema kirjanduse kursuse õpitulemused. Et antud meetodi ja lähenemise eesmärk oli eeskätt luuleteksti lugemise õpetamine, ei võetudki sihiks luulekogude läbilugemist. Külla aga on antud metoodika jätkuna kindlasti võimalik edasi liikuda ka tervikteoste lugemise juurde.

3.5 Õpilaste tagasiside proovitundidele ja analüüsimeetodile

Pärast tundide läbiviimist küsiti õpilastelt ka tagasisidet. Küsitlusele vastas kokku 33 õpilast, kelle vastused on küsimuste lõikes ära toodud koondtabelitena lisades (v.t Lisa 10). Järgnevalt analüüsitaksegi õpilaste tagasisidet rakendatud analüüsimeetodile ja tundide läbiviimisele ning analüüsitulemuste põhjal hinnatakse proovitundide edukust ja rakendatud luuleanalüüsimeetodi vastuvõttu õpilaste poolt.

Esimene küsimus puudutas õpilaste üldist arvamust proovitundidest ja analüüsimeetodist. Enamik õpilasi (25) nentis, et neile meeldisid nii ühised tunnid kui ka analüüsiprotsess, mis tuli kodutööd kirjutades individuaalselt läbida. Oma arvamust põhjendasid õpilased üldiselt sisuliselt. Näiteks olid ühised tunnid meeldivad, sest õpilastel

oli võimalus luuletustest ka klassikaaslastega rääkida, kuulda teiste tõlgendusi ning koostöös oli lihtsam luuletuse mõtteni jõuda. Toodi välja ka analüüsimetodi põhjalikkus, mistõttu omandati palju uusi teadmisi. Samuti leiti, et analüüsiprotsessi ühine läbimine kirjandustunnis aitas hiljem individuaalse kodutöö kirjutamisele kaasa. Toodi välja, et tunnid olid vabamas vormis ning ei tundunud kohustuslike ainetundidena, mistõttu tekkis motivatsioon kaasa töötada. Analüüsimetodi ja -protsessi kohta oli erinevaid arvamusi. Enamik õpilasi leidis, et analüüsimine aitas neil paremini luuletuse sisust aru saada, samuti leidsid õpilased tuge suunavatest küsimustest. Õpilastele meeldis ka analüüsitud luuletuste valim, s.t et luuletused olid üksteisest piisavalt erinevad ning tunnis oli vaheldust. Huvitava asjana tõi mitu õpilast välja, et autori tausta kohta uurimine ja/või teada saamine aitas neil paremini luuletusest aru saada ning sellega suhestuda. Analüüsimetodi kohta anti ka erinevaid hinnanguid. Näiteks ühele õpilasele ei meeldinud klassis luuletekstide üle arutlemine, sest klassikaaslastel on tavaliselt eriarvamused, kuid ei olda valmis nende üle diskuteerima. Seetõttu muutus tema jaoks tunnitegevus tühiseks. Üks õpilane tunnistas, et talle ei meeldigi üldse analüüsimine ning ühe õpilase jaoks jäid tunnid aeglaseks ja seetõttu ka igavaks. Samas leiti, et rakendatud analüüsimetod oli uudne, praktiline, huvitav ja samas lihtne. Arvati, et edaspidi osatakse tänu uuele kogemusele luulet paremini analüüsida ja mõttega lugeda. Kodutööde puhul toodi välja selle sisu- ja ajamahukus ning paaril korral ka tõsiasi, et üksi oli siiski raskem luuletuse mõtteni jõuda. Kokkuvõtlikult võib õpilaste tagasiside põhjal öelda, et tavaliselt luulet nii põhjalikult ei käsitleta, mistõttu on luule nende jaoks seni võõras ja arusaamatu žanr olnud. Paar õpilast koguni tunnistas, et huvitavad tunnid ja õpetaja kommentaarid tekitasid neis rohkem huvi luule vastu.

Seejärel paluti õpilastel mõelda analüüsimetodi etappide ja nende mõju peale lugemiskogemuses (v.t Lisa 10, küsimus nr 2). Esimesena uuriti, kuidas mõjutas õpilasi luuleteksti kuulamine enne selle lugemist ja miks. Enamik õpilasi (25) leidis, et kuulamine aitas luuletuse mõtte hoomamisele ja hilisemale lugemisele kaasa. Põhjuste seas toodi välja, et heas esituses luuleteksti kuulamine tekitas õpilastes meeleolu või emotsiooni, mis aitas luuletusega paremini suhestuda. Samuti viidati ettekandja kehakeelele, miimikale ja intonatsioonile, mis aitas sisu arusaamisele kaasa (siin on ilmselt mõeldud kas Ahi esitust luuletusest „Tallinna valss” või kodutöödes kaasatud konteksti, viimasel juhul ei olnud ilmselt tegemist kuulamisega enne lugemist). Leiti, et luule lugemine võib olla tuim kogemus, samas kui kuulates on võimalik täheldada kõiki pause ja rõhutusi, mida esitaja

teeb. Rõhutati, et esitus oli eriti mõjus, kui autor ise luuleteksti esitas, sest sättis mõttepausid ja rõhud „õigete kohtade” peale. Samuti esines empaatiatunnet autori suhtes, kelle esitust tajuti kurvana ning isiklikuna. Ent oli ka vastupidiseid arvamusi. Näiteks oleks eelistatud vastupidist analüüsietappide paigutust, s.t kuulamisele oleks võinud eelneada individuaalne lugemiskogemus. Eelistust põhjendati sellega, et luuletust kellegi esituses kuulamine jätab hilisemasse individuaalsesse lugemisse sisse sama rütmi. Üks õpilane leidis koguni, et kuulatud luuleteksti(de) lugemise rütm ei olnud õige. Mõne õpilase jaoks selgines luuleteksti sisu lugemisel, samuti võimaldas lugemisprotsess teksti rohkem süveneda. Niisiis, üldiselt tajusid õpilased, et luuletuse kuulamiskogemus aitas neil paremini teksti mõista, ehkki vaid üksikud oskasid viidata rütmi ja intonatsiooni rollile nende tajukogemuses.

Küsimusele, kuidas mõjutas struktuuri ja sisutasandi põhjalikum käsitlemine lugemiskogemust (v.t Lisa 10, küsimus nr 3), vastati valdavalt positiivselt. Toodi välja, et just metafooride ja kõnekate kujundite lahtimõtestamine aitas luuletusest paremini aru saada, autori mõtet mõista ning keerulisi sõnumeid lahti mõtestada. Tunnistati, et ilma luuletusse süvenemata ei olegi võimalik luuletusest aru saada. Seetõttu nähti analüüsi siin olulise protsessina. Samuti aitas analüüsiprotsess varemõpitut korrata, ehkki mitu õpilast tunnistas, et nad ikkagi ei saa aru, mis on näiteks epiteet või metafoor. Esines ka arvamust, et struktuurielementide otsimine ja väljatoomine iseeneses ei ole oluline ning tähtsamaks peeti sisust ja tervikpildist arusaamist. Nenditi, et autori keeruline stiil tegi ka analüüsiprotsessi raskemaks ning et meeldivam on luuletust tervikuna vaadata kui osadeks lahti võtta. Kokkuvõtlikult leidsid õpilased, et just sisutasandi analüüs ja erinevate kujundite tõlgendamine aitas neil paremini luuleteksti sisu mõista. Vähem olulisust omistati struktuurifiguuride otsimisele ja markeerimisele, sest tähtsamaks peetakse sisu ja mõtet.

Neljandas küsimuses keskenduti konteksti kaasamisele ja selle mõjule õpilaste lugemiskogemusele. Enamik õpilasi leidis, et konteksti kaasamine aitas neil paremini mõista luuleteksti sisu. Seejuures mainiti, et viisistused ja erinevad esitused lõid õige meeoleolu, tunde ja emotsiooni. Kõige rohkem toodi siinkohal välja, et väga oluline oli kuulda ja/või lugeda autori enda arvamust, s.t õpilased otsisid luuletuse tähenduse ja tõlgenduse „õigsust” autori kommentaaridest ja intentsioonist. Abistavana nähti siin ka autori taustaga tutvumist, sest nii oli hõlpsam mõista, miks autor just sellest teemast või kindlas stiilis kirjutab. Mitme õpilase lugemiskogemust mõjutasid rohkem viisistused kui

intervjuud autoriga või luuletuse kuulamine kellegi esituses. Vaid üksikud õpilased leidsid, et konkreetne analüüsietapp ei aidanud neid luuleteksti mõistmisel. Põhjused olid enamasti subjektiivsed, nagu ebapiisav süvenemine või vähene luulehuvi.

Pärast eri etappide tagasisidestamist paluti õpilastel mõtiskleda ka selle üle, kuidas aitas kogu analüüsiprotsess neil luuletust mõista ja sellega suhestuda (v.t Lisa 10, küsimus nr 5). Enamik õpilasi leidis, et analüüsiprotsess aitas neil luuletust paremini mõista ja sellega ka sügavamalt suhestuda. Osa õpilasi tunnistas, et tavaolukorras, lihtsalt lugedes poleks nad luuletusest midagi aru saanud, näiteks „*Sain sümbolitest ja metafooridest aru. Algul olid lihtsalt sõnad.*”. Rõhutati, et alles süvenedes on võimalik luuleteksti detaile tähele panna. Paar õpilast aga nentisid, et ka sel korral jäid neile „mõned kohad” segaseks. Mitut õpilast pani põhjalik luuleanalüüs mõtlema ühiskondlike probleemide üle, näiteks „*[Analüüs] Andis mõista, et eelarvamused inimeste suhtes tuleks lõpetada, õnneks mul endal selliseid asju esineb üliharva*”. Samuti tõsteti esile rühmatöö-meetodit, sest just klassikaaslaste arvamuste kuulamine pani õpilasi teisiti mõtlema. Üks õpilane tõi välja, et analüüsiprotsess aitas tal tunda luuletust enda sees. Tagasisides paluti õpilastel välja tuua ka põhjused, miks analüüsiprotsess nende jaoks keeruline oli (v.t küsimus nr 8). Peamised raskused olid õpilaste arvates poeetiliste figuuride leidmine, keeruka sisu täpne mõistmine ja metafooride lahtimõtestamine, samuti luuletuse konteksti paigutamine. Samas tõi vähemalt viis õpilast välja, et nende jaoks oli analüüsiprotsess ja -meetod lihtne.

Õpilastel paluti peegeldada ka oma kodutöö sooritust (v.t küsimus nr 6) ning suurem osa õpilastest jäi oma kodutööga rahule. Nenditi, et kodutööd kirjutades anti endast parim, süveneti luuletustesse põhjalikult, panustati töösse oma aega ning jälgiti analüüsikriteeriume. Ent mõned õpilased leidsid oma kodutöös puudujääke. Põhjuseks toodi kas ülesande keerukus, suur ajakulu või endapoolne vähene süüvimine. Samuti sedastas mitu õpilast, et nad ei esitanud kodutööd kas muude kohustuste või info puudumise tõttu⁵⁸. Lisaks toodi välja, et üksinda analüüsides ei saadud luuletuse mõttest aru, kuid järgmise tunni grupid töö lahendas selle probleemi. Seevastu tõi üks õpilane välja, et just tänu esimesele kahele tunnile suutis ta luuletust paremini analüüsida. Samuti paluti õpilastel hinnata rühmatöö produktiivsust 5-punkti-skaalal ning anda oma hindele ka

⁵⁸ Koduse ülesande e-kooli lisamisel tegi mõlema klassi kirjandusõpetaja Paavo Matsin eksimuse, märkides matemaatika-füüsika suuna õpilaste kodutöö valele klassile. Seetõttu viitas mitu õpilast ka tõsiasjale, et kodust ülesannet (sh viidet täies pikkuses luuletekstidele) ei olnud e-päevikusse märgitud.

põhjendus (v.t küsimus nr 7). Suurem osa õpilasi hindas oma rühma koostööd ja tegevust väga heaks (hinne 5) või heaks (hinne 4). Seejuures toodi põhjenduseks nii sujuv koostöö, rühmakaaslaste erinevad arvamused ja huvitavad arutelud, meelepärane autor ja luuletus kui ka üheskoos luuletuse mõtteni jõudmine. Rühmatööle hinde 3–2 andsid õpilased, kes olid vaid üksi kogu rühmas kodutöö ette valmistanud või jäid klassikaaslaste puudumise tõttu üksi rühma. Samas esines ka enesekriitilist tagasisidet, kus õpilane nentis, et tema enda passiivsuse ja/või vähese panuse tõttu rühmatöösse hindab ta ka rühmatöö tegevust madalamalt.

Õpilased kirjutasid tagasisides ka sellest, mida nad proovitud tundide ja kodutöö tegemisel õppisid ja mis oli nende jaoks seejuures huvitav (v.t Lisa 10, küsimus nr 9). Taas nentisid õpilased, et huvitav oli kuulata kaasõpilaste tõlgendusi ning luua seoseid luuleteksti ja kultuurikonteksti vahel. Lisaks oli huvitav tutvuda uute autorite, nende elulugude ja loominguga. Samuti leidsid õpilased, et tänu sellele kogemusele õppisid nad paremini luulet analüüsima ning mõistma. Üks õpilane võttis oma kogemusest kaasa teadmise, et luule pole igav. Seevastu üks õpilane ei õppinud tundide ja kodutöö kirjutamise jooksul mitte midagi. Mitme õpilase jaoks oli luuletuse struktuurianalüüs pigem kordamine kui uusi teadmisi sisaldav õpikogemus, samas kui mitu õpilast tõi välja, et nemad õppisid just selle kogemuse abil luuletusest erinevaid kujundlikke väljendeid. Ehkki tundide korraldusliku poole ja õpetaja tegevuse tagasisidestamise võimalust (v.t Lisa 10, küsimus 10, 12) kasutati võrdlemisi vähe, olid õpilased oma kommentaarides üldiselt positiivsed. Õpilaste jaoks ei jäänud tunni sisu esitamise osas midagi arusaamatuks ning õpetaja selgitused olid nende jaoks piisavad. Nenditi, et antud kogemus oli tore ja huvitav vaheldus. Taas toodi välja, et grupitöö mõte luuleanalüüsi kontekstis oli hea mõte, kuid seejuures nenditi, et sellisel juhul peaks õpilased koguaeg aktiivselt rühmatöösse ja tunnitegevusse kaasatud olema, et vältida kõrvalistele tegevustele keskendumist. Tehti ka paar üldist ettepanekut: 1) tunni läbiviimine võiks kiirem olla ning 2) õpetaja võiks ka tööjuhendid ette lugeda. Kriitilist tagasisidet esines vaid kodutööd puudutava infosulu osas. Üks õpilane arvas, et õpetaja võib õpilaste arvamuse osas ka veidi kriitilisem olla. Lisaks paluti õpilastel juurelda ka selle üle, kas ja kuidas antud õpikogemus mõjutas nende huvi luule vastu (v.t Lisa 10, küsimus 11). 15 õpilast leidsid, et nende huvi luule vastu (pigem) kasvas ning 18 õpilase luulehuvi jäi samaks.

Tagasisideküsitletuse tulemuste põhjal võib öelda, et kogu õpikogemus oli õpilaste jaoks eeskätt positiivne ja uudne. Kõige raskemaks hindasid õpilased kogu protsessi puhul luuletekstist poeetiliste võtete ja kujundite leidmist. Samas toodi välja, et just struktuuri süvenemine ja kujundite lahtimõtestamine olid olulised analüüsietapid luuletuse mõtte ja tähenduseni jõudmisel. Siinkohal on vajalik välja tuua, et Lotmani kunstiteksti lugemise õpetus struktuurielementide üksikasjalikku analüüsi endas ei hõlma. Sellele vaatamata otsustas magistritöö autor poeetilised figuurid, sh mõistestiku analüüsiprotsessi kaasata, eesmärgiga luua seoseid varasemalt õpituga. Kuigi struktuurianalüüsi tagasiside põhjal võib jääda mulje, et see otsus ei õigustanud ennast, annab õpilaste edasine arutlus siiski alust järeldada, et ka struktuurielementide otsimine ja määratlemine aitas luuleteksti tajumisele ja mõtestamisele kaasa. Siinkohal võib arutleda, kui palju rõhku peaks panema poeetika mõistevaramu tundmisele gümnaasiumiastme kirjandusõpetuses ja kas see peaks olema eesmärk omaette. Ometi peaksid need mõisted olema omandatud põhikooli kirjandusõpetuses, mistõttu seisneb autori jaoks küsimus pigem selles, miks on poeetika mõistete tundmine õpilaste jaoks problemaatiline. Põhjus võib olla näiteks mõistestiku nappis rakendamises või õpilaste väheses motivatsioonis luulet süvenenult lugeda. Seega, kui struktuurielementide leidmine ja määratlemine ei ole luuleanalüüsis eesmärk omaette, võiks gümnaasiumiastme õpilane selles mõistestikus siiski orienteeruda ning tajuda luuletuse ülesehitust autori kasutatud struktuurivõtetest sõltuvana.

Õpilaste tagasiside alusel võib järeldada, et ka tundide metoodiline järgnevus, mis hõlmas endas ühist luuleanalüüsi tunnis ja individuaalset analüüsi kodus, seejärel analüüsitulemuste arutamist rühmas ning nende esitamist kogu klassikollektiivile, oli terviklik ning toetas õpiprotsessi. Just klassikaaslaste arvamuste ja tõlgenduste kuulamine oli õpilaste jaoks huvitav ja mõtlemapanev kogemus. Õpilaste jaoks oli käsitletud autorite ja luuletuste arv ning valim piisav — mõõdukas maht ja luuletekstide stilistiline varieerumine ei tekitanud küllastumust ning hoidis õpilaste tähelepanu. Töö autor on seejuures ka nõus talle esitatud ettepanekute ja kriitilise tagasisidega. Tõsi, ühtlast ja kõigile sobivat tunnitempot oli raske leida — nagu ka tagasisides välja tuli, oli erinevate analüüsietappide läbimiskiirus osa õpilaste jaoks sobiv, samas kui osa õpilaste puhul võis märgata tähelepanu hajumist. Autor leidis end keerulisemast ja ootamatust olukorrast, kus võrdlemisi suure arvu õpilaste puudumise tõttu jäi mõnda rühma kaks õpilast või koguni üks õpilane. Siin oleks üheks lahenduseks olnud kaht erinevat luuletust analüüsinud

õpilastel paluda rühmatöö ülesandeid täita paaris. Paraku selle lahenduse peale autor tunnis ei tulnud, mistõttu on õpilaste tagasiside antud küsimuses täiesti õigustatud. Rühmade erinevast suurusest tulenevalt oli ka töö tempo erinev, mistõttu tuli ette, et osa õpilasi otsis kõrvalisi tegevusi. Sellisel juhul püüdis töö autor nendega vestelda ning suunata täpsustavate küsimustega nende tähelepanu luuletuse nendele aspektidele, millele rühm veel vaadelnud ei olnud. Teiseks ootamatuseks kujunes tõsiasi, et osa õpilastel oli kodutöö tegemata. Et aga autori eesmärk oli noorte luulele lähemale juhatamine, anti nendele õpilastele võimalus tehnoloogilisi abivahendeid kasutades luuleteksti kohapeal analüüsida ja ka rühmatöös osaleda. Vajadusel aitas autor neid õpilasi suunavate küsimuste ja täiendavate vihjetega.

Kodutöö, s.t individuaalse analüüsi kirjutamist tajusid õpilased paraku raske ülesandena. Ehkki enamik õpilasi jäi oma kodutöö sooritusega rahule, nenditi samas, et see protsess oli keeruline ja ajakulukas. Kodutööde põhjal võib öelda, et analüüsikriteeriumid töötasid väga hästi — valdav osa õpilasi jälgis etteantud struktuuri ning püüdis vastata kõikidele analüüsikriteeriumitele. Paraku tuli nii tagasisidest kui ka kodutöödest välja, et kõige rohkem väljakutseid esitas õpilastele luuletuse paigutamine kultuurikonteksti. Tunnis autori poolt iga luuletuse kohta etteantud vihjed olid ka kodutöödesse viidetenä jõudnud, ent paljudel juhtudel ei järgnenud näidetele analüüsi. Kuigi tundides pöörati intermediatsioonile võrdlemisi palju tähelepanu ning arutleti ühe luuleteksti eri esituste üle, ei olnud see analüüsikriteeriumides eesmärgina niivõrd eksplitsiitselt sõnastatud. Ilmselt seetõttu esines kodutööde viimases analüüsi etapis ka kõige rohkem pealiskaudsust. Küll aga pöörati sellele tähelepanule taas tähelepanu grupitööde esitlustes.

Kokkuvõttes võib öelda, et õpilased teadvustasid nii struktuuri kui ka sisutasandi analüüsi protsessi ja süvendatud lugemise osatähtsust luule mõistmisel. Samuti anti kogu metoodilisele järgnevusele positiivset tagasisidet — õpikogemust hinnati heaks vahelduseks tavapärasele tundidele ja käsitlustele. Silma paistis õpilaste kultuuri- ja väärtuspädevuse, sh tundetaipikkuse areng, mis ilmnis eeskätt ühiskondlike probleemide kaasamises kodutöödesse ja rühmatööde esitlustesse. Samuti väärtustasid õpilased oma klassikaaslaste (eri)arvamusi, millest tulenevalt võib järeldada, et proovitunnid arendasid ka sotsiaalset pädevust ja sallivust. Võttes arvesse nii õpilaste tagasisidet kui ka autori enesekriitilisi järeldusi, on rakendatud metoodikat kindlasti võimalik täiendada või erinevatele tekstidele kohandada ning kirjandusõpetuse ainetundides veelgi tõhusamalt rakendada.

3.6 Ettepanekud semiootilise analüüsimeetodi kaasamiseks kirjandusõpetusse

Eelmise peatüki analüüs ja järeldused näitasid, et semiootiline analüüsimeetod võimaldab välja töötada ja rakendada mitmekülgset metoodikat luule käsitlemiseks gümnaasiumiastme kirjandusõpetuses. Seejuures täitis rakendatud metoodiline järgnevus õppe- ja ainekavas sõnastatud õpieesmärgid. Järgnevalt esitatakse tulenevalt väljatöötatud metoodika rakendamise kogemusest ja tulemustest ettepanekuid gümnaasiumiastme kirjandusõpetuse mitmekesistamiseks. Autoripoolsed ettepanekud koos kogemuspõhiste põhjendustega on järgmised:

- Kirjandusõpetuse pedagoogilises praktikas võiks rohkem tähelepanu pöörata luuleteksti lugemise ja luulekeele valdamise õpetamisele. Proosa eelistamine luulele ei ole antud töö kogemuse põhjal õigustatud, seda enam, et luule käsitlemine semiootilise analüüsimeetodi alusel võimaldab samuti saavutada kõiki õppe- ja ainekavas sõnastatud õpieesmärgid, kujundada õpilastes üldpädevusi ning käsitleda ka kõiki läbivaid teemasid.
- Luule käsitlemisel kirjandusõpetuses ei tohiks välja lülitada erinevate perioodide luuletekste. Kirjandus kui muutuv kunst peegeldab nii kultuuri kui ka ühiskonna suundumusi ning selle kriitikat. Sama enesekirjelduslikku funktsiooni kannab endast ka luule, mistõttu on ka eri ajastute luule käsitlemine kirjandustunnis vajalik, et mõista kirjandusliku väljenduslaadi varieerumist ning muutumist ajas.
- Kirjandusõpetuses tasuks rohkem tähelepanu pöörata õpilaste individuaalsele tajukogemusele kirjandusliku teksti lugemisel. Kuna tajuline õppimine sõltub õpilase varasemast kokkupuutest käsitletava teemaga, tasuks arvesse võtta tõsiasi, et ühte ja sama õpisiituatsiooni saadab klassiruumis suur hulk erinevaid tõlgendusi.
- Eelmisest punktist tulenevalt võiks kirjandusõpetuses leida rohkem võimalusi ka luule tähenduse ja tõlgenduste üle arutlemiseks klassikollektiivis. Klassikaaslaste arvamuste ning interpretatsioonide kuulamine arendab empaatiavõimet ning võimaldab õpilastel mõista ja aktsepteerida kunstilise teksti mitmetähenduslikkust.
- Kuna tajukogemuse rikastamisel on oluline roll multimodaalsusel, võiks luule käsitlemisel arutlus- ja analüüsiprotsessi kaasata erinevaid interpretatsioone luuletekstidest. Ühelt poolt võimaldab multimodaalselt esitatud sisule kauem

keskenduda, teisalt aitab õpilastel mõista kultuurimehhanismi mitmetasandilisust ning toimimist. Teksti ja konteksti eritasandilised suhted ilmestavad kunstiteksti omadust kutsuda esile uusi tähendusi ja interpretatsioone.

- Kirjandusõpetuse pedagoogilises praktikas võiks julgelt ja teadlikumalt kaasata semiootilist analüüsimeetodit, kuna selline lähenemine luulele on õpilaste jaoks uudne ja huvitav, mis tagab üldjuhul ka kõrgema õpimotivatsiooni. Õpetajate teadlikkuse tagamiseks võiks kirjandusõpetajatele pakkuda kas intersemiootilise analüüsi alast koolitust või õppevara, eesmärgiga eksplitseerida semiootika rakendusvõimalusi kirjandusõpetuses. Õpilaste õpikogemuses peaks semiootiline analüüs toimuma implitsiitselt.
- Kirjandusõpetuse ainekava võiks mahuka programmi formuleerimise kõrval rohkem toonitada kirjandustekstide ja -teoste põhjalikku käsitlemist. Teisisõnu, õppekava rõhk võiks olla kirjanduslike tekstide lugemisõpetusel ja ilukirjandusliku keele valdamisel praeguse ulatusliku materjali käsitlemise asemel. Sel moel õpivad õpilased kirjandustekstiga isiklikul tasandil suhestuma ning seostama oma lugemiskogemust ühiskondlike ja üldinimlike probleemide ja väärtustega (AK 2013: 18).

KOKKUVÕTE

Käesoleva magistritöö eesmärk oli välja selgitada, millised on tänase ühiskonna ja haridusmaastiku ootused kirjandusõpetusele, milline on kirjandusõpetuse tegelik olukord gümnaasiumiastmes ning mil moel võiks semiootiline luuleanalüüs rikastada kirjandusõpetuse metodoloogilist välja. Selleks vaadeldi esimeses peatükis tajulise õppimisprotsessi üldteoreetilisi lähtealuseid seoses multimodaalse õpetamise printsiipidega. Samuti analüüsiti gümnaasiumi riikliku õppekava üldist ülesehitust, sh põhikomponente ja dimensioone. Teises peatükis analüüsiti raamdokumentide ootusi kirjandusõpetusele ja praktikute kogemust kirjanduse õpetamisel. Kolmandas peatükis toodi välja kirjandusteksti tajukogemuse eripärad, sõnastati semiootilise analüüsimeetodi teoreetilised aluspõhimõtted ning anti ülevaade rakendatud metoodika tulemustest ja tagasisidest.

Kirjandusõpetus kui kunstiliste tekstidega tegelev õppeaine puutub tänapäeval lisaks kirjalikele tekstidele üha enam kokku ka nende tekstide interpretatsioonidega kultuuriruumis. Metatasandi tekstid, nagu luuletekstide viisistused, audiovisuaalsed salvestised ja autori-intervjuud, filmid, illustratsioonid, arvustused jpm on materjal, mida kirjandusõpetajad analüüsiprotsessist välja lülitada ei saa. Kirjandusliku teksti teisesed esitused on paratamatult kollektiivse mentaalse teksti osaks. Magistritöö rõhuasetus seisnes antud situatsioonis selles, kuidas neid tekste õppetöösse kaasata nii, et analüüsiprotsessi keskseks tekstiks jääks siiski luuletekst ning metatekstdid ilmestaks kultuurimehhanismi lõpmatu tähendusloome võimet. Et aga metatasandi tekstid on tänases tehnologiseerivas ühiskonnas valdavalt multimeedialised, saavad õppe- ja kasvatustöös oluliseks tajulise, s.t multimodaalse õppimise põhimõtted.

Tajuline õppimine ja kognitiivsed võimed on omavahel seotud, sest tajuline õppimine põhineb multimodaalse informatsiooni kogumisega ümbritsetud keskkonnast. Seejuures on oluline, et tajukogemus on alati individuaalne, sõltudes õppija huvidest, varasemast kogemusest ja kalduvustest. Niisiis, klassiruumis võib ühe teema käsitlemisel esineda suur hulk erinevaid individuaalseid tõlgendusi. Selle eripäraga peaksid õpetajad üha enam arvestama ka kirjandusõpetuses. Nimelt on ka kirjandusliku teksti lugemine individuaalne ja seesmiselt multimodaalne kogemus, sest kirjandusteksti vaikselt lugemisel

aktiviseerub lugeja kujutlusvõime, võimaldades lugejas esile kerkida nii pildilistel kangastustel kui ka kõlapiltidel. Eelnevat tasub arvesse võtta multimodaalse õppevara loomisel ja ka erinevate õpetamismeetodite rakendamisel. Kuigi arvamuste ja tõlgenduste, sh mentaalsete tekstide paljusust on lihtne mõista, ei ole individuaalsete mälopiltideni jõudmine tavalises õpisiuatsioonis saavutatav eesmärk. Seega, tähtsaks muutub eeskätt kunstitekstide intersemiootilise analüüsioskuse õpetamine, millest tulenevalt kujuneb õpilastes oskus näha kirjanduslikku teksti mitte isoleeritud üksusena, vaid pidevat interpretatsiooni esile kutsuva kultuuritekstina. Antud põhimõte võeti ka Lotmani kunstiteksti lugemisõpetusest lähtuva õppevara ja metoodika väljatöötamise aluseks.

Eesti Vabariigi gümnaasiumiharidust suunavate dokumentide, gümnaasiumi riikliku õppekava ja ainekava analüüsis jõuti selleni, et ehkki eesti keele ja kultuuri olulisus on õppekavas sõnastatud, on eesti keele ja kirjanduse maht viimastes riiklikes õppekavades vähenenud. Kirjandusõpetuse ainekavas on aga esitatud laiahaardeline programm ning suured ootused sõnastatud õpitulemuste näol. Praktikute kogemus näitas, et kirjandusõpetajatele on ainekavas nii materjali kui ka metoodika valikul tagatud võrdlemisi suur autonoomsus. Samas toonitati, et kirjandusõpetuse ainekava maht, õppekava tunnijaotus ning olemasolev riikliku tasandi õppevara ei toeta üksteist. Niisiis intervjueeritud kirjandusõpetajad kasutavad oma tundides eeskätt enda loodud õppevara ning rakendavad õppetöös erinevaid metoodikaid, mis võimaldavad nii õppe- kui ka ainekavas esitatud eesmärkideni jõuda. Seejuures ilmnes, et õpetajad lähtuvad teaoceanalüüsis implitsiitselt ja enamasti alateadlikult ka semiootilise analüüsi põhimõtetest.

Magistritöö põhieesmärgiks oli autori loodud õppevara ja väljatöötatud metoodika rakendamine gümnaasiumiastmes. Semiootiline luuleanalüüs ehitati üles Lotmani luuleteksti lugemise õpetusele, mis põhineb kunstilise teksti individuaalsel tajukogemusel ning toetab olemuslikult nii tajulise õppimise põhimõtteid kui ka multimodaalse õppevara modelleerimisvõimalusi. Autor töötas välja metoodilise terviku, mida Viljandi Gümnaasiumi proovitundides ka rakendati. Õpilaste tagasiside analüüsimetoditele ja proovitundidele näitas, et tegemist oli nende jaoks huvitava ja uudse käsitusega, mis viis õpilased luulele lähemale. Õpilaste õpikogemuse refleksioon tõendas, et luuleanalüüs, mis eeldab süvenemist nii struktuuri kui ka sisutasandisse ning paigutab luuleteksti laiemasse konteksti, suurendab õpilaste motivatsiooni luulet lugeda. Suurenenud huvi peamiseks põhjuseks oli tõsiasi, et analüüsi tulemusena jõudsid õpilased luuletekstide sisu

mõistmiseni, mis nende senises kogemuses oli pigem erand. Nii proovitundide, õpilaste kodutööde kui ka tagasiside analüüs näitas, et katsetatud metoodika abil saavutati ka peaaegu kõik riiklikus õppe- ja ainekavas sõnastatud eesmärgid ja õpitulemused. Seega, kirjandusliku teksti semiootilise lugemisõpetuse põhimõtetel modelleeritud õppevara võimaldab kompleksanalüüsi, mis juhatab suhte tekst–kontekst vaatlemise alusel tagasi luuleteksti kui algteksti juurde. Valitud tekstide ja nende analüüsiprotsessi käigus on võimalik õpilasi suunata individuaalsete, ühiskondlike ja üldinimlike probleemitõstatuste ning väärtuste üle arutlemisele. Kokkuvõtlikult võib järeldada, et semiootilise lähenemise rakendamine kirjandusõpetuses on õigustatud ning käesolev magistritöö pakub sissejuhatuses sõnastatud uurimisküsimustele nii vastuseid kui ka lahendusi.

Kindlasti esitab käesolev magistritöö mitmeid edasisi uurimisvõimalusi antud valdkonnas. Peamise uurimisvaldkonnaks võiks olla semiootilise analüüsivõttestiku laialdasem rakendamine kirjandusõpetuses. Lisaks luuleanalüüsile pakub semiootika erinevaid mehhanisme ja käsitlusi ka proosa analüüsiks ning Lotmani kunstiteksti lugemisõpetust oma võimalik ka proosale kohaldada. Koostöös kirjandusõpetajatega on võimalik välja töötada nii õppevara kui ka reaalseid meetodeid, kus semiootika on oluliseks lisaväärtuseks traditsioonilisele kirjandusteoreetilisele ja -loolisele käsitusele õppe- ja kasvatustöös. Autor näeb läbiviidud pilootprojekti tulemuste alusel võimalust ka rakendatud metoodika laialdasemal katsetamisel suurema hulga õpilaste seas. Edasise uurimistöö eesmärgiks võiks olla semiootilise lähenemise lisaväärtuse põhistamine kirjandusõpetuses erinevates kooliastmetes. Seades keskele kohale individuaalse lugemiskogemuse ning uudse ja modernse teosekäsituse, pakuvad käesoleva valdkonna teadustöö tulemused mitmetahulist sisendit kirjandusõpetust suunavatele raamdokumentidele.

APPLYING SEMIOTIC APPROACH IN HIGH SCHOOL LITERATURE CLASSES ON THE EXAMPLE OF SEMIOTIC POETRY ANALYSIS

Summary

The master's thesis has three main purposes. Firstly, to explain which are the challenges that literature as a high school core subject has to face due to the expectations of today's technological and digitalizing society, and changing educational field. Secondly, explicating the current situation in high school literature. And thirdly, how can semiotic approach enrich the methodological sphere of literature. In order to give an empirical value to the latter purpose, the master's thesis is in a way a pilot project for applying semiotics in education. Hence, an analysis method of poetry based on semiotic approach will be developed and tested in two 12th grade classes in Viljandi Gymnasium.

For those purposes, following research questions have been formulated: *What kind of challenges does literature as a high school subject have to meet in the technological sociocultural environment that also produces digitalized multimodal texts? What are the expectations of the National High School Curriculum for literature and how does current teaching material support meeting these expectations? What does the current teaching methodology of literature look like? What is the relative importance of poetry in literature classes? Do literature teachers use purposefully or intuitively semiotic approach in their methodology? How to develop a teaching/learning material that supports learning process in the meeting point of societal, social and cultural changes, i.e. literature? Which multimodal techniques and multimedia texts can be used in the development of teaching / learning material when the intention is to bring students closer to the literary text, i.e. poem itself?*

The structure of the master's thesis follows the succession of the main purposes and research questions. The first chapter gave a theoretical overview of perceptual learning (see Eleanor Gibson) process along with the principles of multimodal teaching (see Carmen Luke, Silvi Tenjes), as well as the process of transmediation (see Charles Suhor) and mutual translation of discrete and continual texts as the source of generative thinking

(see Yuri Lotman and Tartu-Moscow School, Gunther Kress). Also the main principles and dimensions of the National Curriculum of High School Education are brought out. The second chapter includes an analysis of the main documents that influence the content and teaching of literature in high school, as well as the practical experience of three literature teachers in aforementioned matters. The third chapter focuses on the features of the perception of a literary work, as well as on the theoretical basis of the applied method of semiotic analysis. The chapter also includes a thorough overview of the process of applying the developed study material, and also the analysis of the results and the students' feedback.

In addition to literary written texts, literature as a subject is more frequently in contact with the interpretation of these written texts in the cultural space. The metalevel texts, e.g. poems put into music, audio-visual representations, movies, illustrations, reviews etc. form material that cannot be excluded from literary analysis. The metatexts of a literary work of art are ineluctably a part of the collective mental text. Concerning this matter, the master's thesis emphasizes on how these texts should and could be included in the learning process so that the poem itself stays in the focus while the metatexts would exemplify the generative nature of meaning making in the cultural mechanism.

Taking into account the previous aspects as well as the research goals and questions, the designed educational material presented in this master's thesis immanently combines cultural semiotics and Yuri Lotman's semiotics of verse with the theories of perceptual learning and multimodal teaching in the context of high school literature classes. The developed approach and analysis method accentuates individual reading experience, referring to the phenomenological theory of reading experience of a literary piece of art and cognitive poetics (see Wolfgang Iser, Roman Ingarden and Peter Stockwell). It also assembles different kinds of pedagogical methods that serve as a bridge between the individual and collective learning experience on the one hand, and meeting the national requirements for literature in high school on the other hand.

The results of the tested methodology derive from the homework and written feedback given by the twelfth-graders who participated in the project. Both sources refer to the relevance of the developed and applied approach in literature classes. Pupils found the approach and analysis method novel and interesting, the feedback implied that pupils felt more related to the poems read, since focusing on the poem and its relation with the cultural context helped them to understand the meaning of the poem and its artistic figures.

Relying upon the results of the research made in this master's thesis, the author also formulates some suggestions in the field of education, e.g. in pedagogical practices, curriculum and syllabus planning, and for analysing poetry in high school literature classes.

The conclusions made in this master's thesis surely propose broad possibilities to proceed with research in this field. For example, one of the possible spheres of research is developing and applying new semiotics-based methods, both in prose and poetry, in cooperation with literature teachers. The main goal of further research should be showing the complementing essence of semiotics in the traditional approaches of literary theory and history of literature commonly used in literature classes.

KASUTATUD KIRJANDUS

Adolph, Karen E., Kretch, Kari S. 2015. Gibson's Theory of Perceptual Learning. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* [2nd Edition]. Ed. James Wright. New York: Elsevier Ltd, pp. 127–134. Kättesaadav: <http://www.psych.nyu.edu/adolph/publications/AdolphKretch-2015-GibsonTheory.pdf>

Allwood, Jens, Ahlsén, Elisabeth 2012. Multimodal communication. *Handbook of technical communication*. Eds. Alexander Mehler, Laurent Romary. Berlin, Boston, Beijing: De Gruyter Mouton, pp. 435–460

Althusser, Louis 2006. Ideoloogia ja ideoloogilised riigiaparaadid. I osa. Tlk Jüri Lipping. *Akadeemia* 2006, nr 7, lk 1451–1479

Arro, Grete, Ots, Aivar, Kangro, Eva-Maria 2015. Enesemääratluspädevus. *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine*. Toim Eve Kikas ja Aaro Toomela. Tallinn: Eesti Ülikoolide Kirjastus, lk 89–109

Bahrnick, Lorraine E., Lickliter, Robert 2010. Perceptual Development: Intermodal Perception. *Encyclopedia of Perception*. Ed. Bruce Goldstein. Newbury Park, CA: Sage Publishers, pp. 753–756

Chazan, Barry 2009. Kõlbluskasvatus väärtuste selitamisenä. *Väärtused, iseloom ja kool: väärtuskasvatuse lugemik*. Koost Põder, Märt; Sutrop, Margit; Valk, Pille. Tartu: Eesti Keele Sihtasutus

Cook, Guy 2011. Making the Subtle Difference: Literature And Non-literature In Classroom. *The Language and Literature Reader*. Eds. Carter, Roland; Stockwell, Peter. London; New York: Routledge

Eesti Vabariigi Valitsus 2011. Gümnaasiumi riiklik õppekava [Vabariigi Valitsuse 06.01.2011. a määrus nr 2]. *Riigi Teataja*. Tallinn, Toompea. Kättesaadav: <https://www.riigiteataja.ee/akt/120092011002>

Eesti Vabariigi Valitsus 2014. Vabariigi Valitsuse 6. jaanuari 2011. a määruse nr 1 „Põhikooli riiklik õppekava“ ja Vabariigi Valitsuse 6. jaanuari 2011. a määruse nr 2 „Gümnaasiumi riiklik õppekava“ muutmise [Vabariigi Valitsuse 28.08.2014. a määrus nr

141]. *Riigi Teataja*. Tallinn, Toompea. Kättesaadav: <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014018>

Eggen, Paul, Kauchak, Don 2013 [2001]. *Educational Psychology: Windows On Classrooms [9th Ed.]*. Boston: Pearson

Elva Gümnaasium 2012. *Elva Gümnaasiumi õppekava*. Kättesaadav: <http://bit.ly/1EjmEKw>

Elva Gümnaasium i.a. *Elva gümnaasiumi kirjanduse, eesti keele ja tekstiõpetuse ainekava*. Kättesaadav: <http://bit.ly/1DDbddd>

Gibson, Eleanor J. 1988. Exploratory Behavior In the Development of Perceiving, Acting, And the Acquiring of Knowledge. *Annual Review of Psychology*, 39, pp. 1–41. Kättesaadav: <http://infantlab.fiu.edu/Articles/gibson88exploratory.pdf>

Haridus- ja Teadusministeerium, Eesti Koostöö Kogu, Eesti Haridusfoorum 2014. *Eesti elukestva õppe strateegia 2020*. Tallinn: Haridus- ja Teadusministeerium. Kättesaadav: <https://hm.ee/sites/default/files/strateegia2020.pdf>

Ingarden, Roman 1973. *The cognition of the literary work of art*. Evanston: Northwestern University Press

Intervjuu Edward Kessiga. Maarja Vaikmaa, 28.01.2015, Tallinn. [helisalvestis].

Intervjuu Lea Toominguga. Maarja Vaikmaa, 26.01.2015, Elva, [helisalvestis].

Intervjuu Liivi Heinlaga. Maarja Vaikmaa, 02.02.2015, Kadrina. [helisalvestis].

Iser, Wolfgang 1990. Lugemine: Fenomenoloogiline lähenemisviis. Tõlk Toomas Rosin. *Akadeemia* 1990, nr 10, lk 2090–2117

Ivanov, Vladimir, Lotman, Juri, Pjatigorski, Aleksandr, Toporov, Uspenskij, Boris 1998 [1973]. Тезисы к семиотическому изучению культур. = Theses on the semiotic study of cultures. = Kultuurisemiootika teesid. *Tartu Semiotics Library*. Tlk Silvi Salupere, toim Ü. Pärli. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus

Kadrina Keskkool 2011a. *Kadrina Keskkooli õppekava*. [Vastu võetud õ/n koosolekul 31. augustil 2011]. Kättesaadav: http://www.kadrina-kool.edu.ee/oppeplaanid/uus_kk_6ppekava_ylcosa.pdf

– 2011b. *Kirjanduse ainekava gümnaasiumiastmele*. Kättesaadav: http://www.kadrina-kool.edu.ee/oppeplaanid/uus_kk_kirjandus.pdf

Kalamees-Ruubel, Katrin 2014. *Eesti keele ja kirjandusõpetuse roll eesti õppekeelega üldhariduskooli õppekavas 1917-2014. Ajaloolis-analüütiline käsitus*. Juh Urve Läänemets. Tallinna Ülikool: Kasvatusteaduste Instituut

Kelly, Albert V. 2009 [1977]. *The curriculum: theory and practice*. SAGE: Los Angeles

Kidd, David Comer, Castano, Emanuele 2013. Reading literary fiction improves Theory of Mind. *Science*, 18, pp. 377–380. Kättesaadav: <http://www.cuclasses.com/stat1111/lectures/articles/Reading%20Literary%20Fiction%20Improves%20Theory%20of%20Mind.pdf>.

Kress, Gunther 2000. Multimodality: Challenges to Thinking about Language. *TESOL Quarterly*, Vol. 34, No. 2, pp. 337–340

Kress, Gunther, Jewitt, Carey, Ogborn, Jon, Tsatsarelis, Charalampos 2014. *Multimodal Teaching and Learning*. London; New York: Bloomsbury Academic

Krull, E. (2009). Õppekavaülestes ideede kajastamise traditsioonid, tendentsid ja võimalused Eesti üldhariduskooli õppekavades. *Haridus*, nr 11–12: 34 - 41. Kättesaadav: http://haridus.opleht.ee/Arhiiv/11_122009/lugu6.pdf

Lakoff, George 2005. A Cognitive Scientist Looks at *Daubert*. *American Journal of Public Health*, Supplement 1, 2005, Vol 95, No. S1, pp 114–120

Lewis, Andrew 2001. The issue of perception: some educational implications. *Educare / Africa Education Review*, 30 (1 & 2), pp. 272-288. Kättesaadav: http://www.andrewlewis.co.za/Lewis.Perception.Educare1_v30_n1_a15.pdf

Lotman, Juri 1990. *Kultuurisemiootika: Tekst – kirjandus – kultuur*. Tallinn: Olion – 2006 [1970]. *Kunstilise teksti struktuur*. Tlk Pärt Lias. Tallinn: Tänapäev

Лотман, Юрий, Невердинова, Вера 1985. *Учебник-хрестоматия по литературному чтению для IX класса*. Таллинн: Валгус

Luke, Carmen 2003. Connectivity, Multimodality, and Interdisciplinarity. *Reading Research Quarterly*, Vol. 38, No. 3 (Jul. - Sep., 2003), pp. 397-403

McLuhan, Marshall 2002 [1964]. *Understanding Media. The extensions of Man*. Cambridge; London; Massachusetts: The MIT Press

Niemi, Hanneli 2009. Õpetaja väärtuste kandja ja vahendajana. *Väärtused ja väärtuskasvatus: valikud ja võimalused 21. sajandi Eesti ja Soome koolis*. Tartu Ülikooli eetikakeskus, koost Sutrop, Margit; Valk, Pille; Velbaum, Katrin. Tartu: Eesti Keele Sihtasutus, 27-49

Oja, Mare 2014. Üldpädevuste kujundamisest aineõpetuses. *Üldpädevuste kujundamisest aineõpetuses: üldpädevuste arendamist toetav õppematerjal õpetajakoolituse erialade üliõpilastele ja õpetajatele*. Koost Aruvee, Merilin.

[Võrguteavik]. Tallinna Ülikool, Haridusinnovatsiooni keskus. Kättesaadav: http://issuu.com/oliverhainsalu/docs/ldpdevused_korrektuuriga-viimane_13

Peer, Willie van 1992. Literary Theory and Reader Response. *Reader Response to Literature. The Empirical Dimension*. Ed. Elaine F. Nardocchio. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, pp. 137–152

Poom-Valickis, Katrin 2014. Eessõna. *Üldpädevuste kujundamisest aineõpetuses: üldpädevuste arendamist toetav õppematerjal õpetajakoolituse erialade üliõpilastele ja õpetajatele*. Koost Aruvee, Merilin. [Võrguteavik]. Tallinna Ülikool, Haridusinnovatsiooni keskus. Kättesaadav: http://issuu.com/oliverhainsalu/docs/ldpdevused_korrektuuriga-viimane_13

Pärli, Ülle 2007. Juri Lotmani kunstiteksti lugemise õpetus. *Keel ja Kirjandus*, 2007, nr 5: 378–386

Ruus, Viive-Riina 2009. Viive-Riina Ruus. Õppekava on ühislooming ja –vastutus. *Väärtused ja väärtuskasvatus: valikud ja võimalused 21. sajandi Eesti ja Soome koolis*. Tartu Ülikooli eetikakeskus, koost Sutrop, Margit; Valk, Pille; Velbaum, Katrin. Tartu: Eesti Keele Sihtasutus, lk 121–158

Suhor, Charles 1984. Towards a Semiotics-based Curriculum. *Journal of Curriculum Studies* 16:3, pp. 247–257

Sutrop, Margit 2013. Otsides väärtuspõhise kooli võtit. *Väärtuspõhine kool. Eesti ja maailma kogemus*. Koost Sutrop, Margit. Tartu: Eesti Keele Sihtasutus, 15–40

– 2014. Using the Teachers' Values Game to facilitate teachers' reflection on their own values. *Teacher Education Advancement Network Journal (TEAN)*, 6 (1), pp. 55–63. Kättesaadav: <http://insight.cumbria.ac.uk/1512/1/184-616-2-PB.pdf>

Šklovski, Viktor 1929. Kunst kui võte. Tlk Boris Kabur. *Vikerkaar*, 1993, nr 8: 55–64

Simon, S. and Olds, S. 1976. *Helping Your Child Learn Right from Wrong: A guide to values clarification*. New York: Simon and Schuster

Tallinna Lilleküla Gümnaasium 2011. *Gümnaasiumi õppekava 2011–2015*. Kättesaadav: http://www.lillekyla.edu.ee/images/TLG%20gmnaasiumi_kodulehele.pdf

Talvik, Mati, Salumaa, Tarmo 2013. *Õpetaja tunnikava koostamine ning õpi- ja õpetamistegevuste kavandamise põhimõtted koolis*. Tallinn: Merlecons ja Ko

Tenjes, Silvi 2014. Multimodaalne suhtlus ja kognitsiooniuuringud pedagoogikas. *Eesti ja soome-ugri keeleteaduse ajakiri / Journal of Estonian and Finno-Ugric Linguistics*, 5(3): 115–132.

Torop, Peeter 2011. *Tõlge ja kultuur*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus

Tyler, Ralph W. 1969 [1949]. *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago; London: The University of Chicago Press

Veidemann, Rein 2014. Eesti keele- ja kirjandusõpe algab õppekavast. *Õpetajate Leht*, 19.12.2014. Kättesaadav: <http://opleht.ee/19784-eesti-keele-ja-kirjandusope-algab-oppekavast/>

Veivo, Harri 2007. The new literary semiotics. *Semiotica*, 2007, 165–1/4, pp. 41–55

Выготский, Лев Семенович 1986. *Психология искусства*. Москва: Педагогика

Whitson, James Anthony 2007. *Education a la Silhouette: The need for semiotically-informed curriculum consciousness*. *Semiotica* 2007, nr 164–1/4, pp. 235–329

Whitson, James Anthony 2010. Curriculum as Semiotic Formation: From Signifying Discourses, to the Formation of Human Being. *Semiotics education experience*. Inna Semetsky (Ed.). Rotterdam: Sense Publishers, pp. 83–98

Õppematerjalides kasutatud allikmaterjalid

Ahi, Eda 2013. Gravitatsioon. Luige: Verb

Eesti Rahvusringhääling 2013. „Tallinna valss” — esitab Eda Ahi. *Jüri Üdi klubi*, nr 84: Kutse tantsule [audiovisuaalne salvestis]. Eetris: 08.04.2013. Kättesaadav: <http://arhiiv.err.ee/vaata/juri-udi-klubi-kutse-tantsule>

— 2014. *Puudutus*. Tantsu autor ja lavastaja Mado Saar; muusika Tõnu Kõrvits, seade Mari Pokinen, sõnad Kristiina Ehin, esitab Liisi Koikson [audiovisuaalne salvestis]. Eetris: 04.07.2014. Kättesaadav: <https://www.youtube.com/watch?v=NSsBCySXD9w>

— 2014. Laulupeo nimiloo „Puudutus” loomine ei kulgenud kergelt. *Aktuaalne Kaamera*. Toim Marju Kaasik. Eetris: 27.04.2014. Kättesaadav: <http://kultuur.err.ee/v/muusika/4499415e-4ad2-4409-9ecd-137d1f2ee11e>

Ehin, Kristiina 2014. *Puudutus. XXVI laulu- ja XIX tantsupidu „Aja puudutus. Puudutuse aeg”*: 4.-6. juuli 2014. Toim Ave Sopp. i.k. Kättesaadav: http://2014.laulupidu.ee/wp-content/uploads/2013/10/Puudutus_tõoleht.pdf

Koobak, Redi (2014). Õõvastav kummituslikkus. *Sirp*, 10.10.2014. Kättesaadav: <http://www.sirp.ee/s1-artiklid/c6-kunst/oovastav-kummituslikkus/>

Tallinna Linnateater, 2007. *Eesti teatri laulud* [helisalvestis]: muusikalavastuse CD/DVD. Tallinn: Tallinna Linnateater

Vaarandi, Debora 1949. *Uued sihid*. Tallinn: Ilukirjandus ja Kunst

Viidatud allikad

XII Semiootika Maailmakongressi kodulehekül. Kättesaadav: <http://semio2014.org>

Bath'i Ülikooli kodulehekül. Kättesaadav: <http://www.bath.ac.uk>

Inna Semetsky' kodulehekül. Kättesaadav: <http://innasense.org>

LISAD

Lisa 1: Intervjuuküsimused õpetajatele

Küsimused on eeskätt arutelu suunamiseks ning ei ole kontrollivat laadi. Intervjueeritav õpetaja võib intervjuu ajal avada faile, kaustu ja dokumente. Intervjuuküsimused on moodustatud hetkel kehtiva õppekava (Vabariigi Valitsuse 6. jaanuari 2011. a määruse nr 2 „Gümnaasiumi riiklik õppekava“) ning sellest tulenevalt ka praegusel ajahetkel kehtivate kooli õppe- ja ainekavade analüüsiks. Riiklikult kehtestatud keele ja kirjanduse ainevaldkonna kava on 2014. aastal esitatud uuendatud sõnastuses, sisu on sama.

1. Kuidas, s.t millise protsessi käigus koostatakse teie koolis kooli õppekava?
2. Kuidas, s.t millise protsessi käigus koostatakse teie koolis kirjanduse ainekava?
3. Mil moel lähtute ainekava koostamisel nii riiklikust õppekavast (üldpädevused ja läbivad teemad) kui ka riikliku õppekava lisades toodud keele ja kirjanduse ainevaldkonna kavast?
4. Kuivõrd kajastub tundide reaalne läbiviimine ja kulg ainekavas?
5. Kuidas olete lõiminud oma aine- ja töökava(de)sse riiklikus õppekavas toodud üldpädevused ja läbivad teemad? Palun tooge mõni näide.
 - a. Kuidas kontrollite üldpädevuste saavutamist?
 - b. Mil moel toimub aineteülene koostöö nii üldpädevuste saavutamisel kui ka läbivate teemade käsitlemisel?
6. Milline on teie kui kirjandusõpetaja hinnang hetkel veel kehtivale õppekavale ning ka täiendatud, järgmisest sügisest kehtivale õppekavale?
 - a. Kas kirjandusõpetuse osakaal on piisav?
 - b. Kas kirjanduse ainekavas toodud materjali maht on proportsioonis kursuste arvuga ja ettenähtud ajaga?
 - c. Mida arvate muudatustest?
7. Milline on teie õpetamismetoodika? Milliseid meetodeid, õppestrateegiat kasutate?
8. Millist õppevara kasutate praeguse ainekava elluviimisel?
 - a. Millist õppevara kasutate luule käsitlemiseks?
9. Kust te õppevara leiate/saate?

10. Milline on teie hinnang olemasolevale õppevarale?
 - a. Mis on plussid, mis miinused?
 - b. Kas olemasolev õppevara aitab saavutada õppekavas toodud üldpädevusi ning käsitleda ka läbivaid teemasid?
11. Kui palju loote ise täiendavat õppevara?
 - a. Miks?
 - b. Kui ajakulukas see töö on?
12. Milline on õpilaste (erinevad kooliastmed) valmidus kirjandust vastu võtta?
 - a. Kuidas hindate õpilaste motivatsiooni/meelestatust lugeda?
13. Kuidas te kujundate õpilaste positiivset suhtumist lugemisse ning kirjandusõpetusse?
 - a. Milliseid meetodeid selleks kasutate?
14. Mis on teie eesmärk kirjandusõpetajana?
 - a. Millise kogemuseni te soovite õpilased kirjandusõpetuse kaudu juhatada?
 - b. Milliseid teadmisi te õpilastele edasi annate ning milliseid väärtusi neis kirjanduse abil kujundate ja/või milliseid teadmisi loodate neid ise leidvat ning millised väärtusi neis endis kujunevat?
 - c. Kas väärtuskasvatus on teie arvates kooli, täpsemalt õpetaja ülesanne?
15. Kui suur roll on teie arvates kirjandusõpetusel riiklikus õppekavas toodud üldpädevuste saavutamisel ja läbivate teemade käsitlemisel?
16. Kui suur on luule käsitlemise osakaal kirjandusõpetuses nende pädevuste saavutamisel ja läbivate teemade käsitlemisel? Miks?
17. *Kas ja kuidas on suunaõpe toetanud kirjandustundide läbiviimist?*
 - a. *Kas suunaõpe on end teie jaoks tõestanud?*
18. Kas kasutate/olete õppetöös teadlikult või vähemteadlikult kasutanud semiootilist lähenemist?
 - a. Mida te arvate semiootilise lähenemise rakendamisest kirjandusõpetuses?

Lisa 2: Intervjuu Lea Toominguga

(26. jaanuar 2015, Elvas)

Lea Tooming (L.T): Kusjuures, ma ütlen sulle ausalt, ma ei tea, mis on see uus. Mis on see kõige viimane, seda ma ei tea.

Intervjueerija (Maarja Vaikmaa, M.V): Ma ise vaatasin, siis seal oli kirjas „muudetud sõnastuses”.

L.T: Kui mina vaatasin, siis oli, et „ei kehti enam”. Selline loetelu oli, et dokumendid ei kehti enam ministeeriumi kodulehel.

M.V: See on õppekava, jajah. Mina rääkisin praegu juba ainekavast. Aga õppekavas – seal väga palju ei ole muudatusi, sellised kosmeetilised, minu meelest.

L.T: Pole isegi näinud, pole silme ees üldse seda. Ma üldse ei ole teadvustanud. Meil koolis kehtib ka juba... mitu aastat ma siin olen.. neli või... viis või?! Kohalik õppekava või ainekava..., millest meil juttu on?

M.V: Ainekava, jah.

L.T:... tehti enne mind. Mina lihtsalt olen kasutaja. Üht-teist olen korraldanud, ma ei tea, kuidas seda tehti. Jaana käest võib küsida. See õpetaja, kes ära läks. Aga kui räägitakse muutmisest, siis tuleks hakata ringi vaatama.

M.V: Kui ma vaatasin keele ja kirjanduse ainekava, keskendudes praegu uuemale kirjandusele, siis oligi sõnastatud täpsemalt või rohkem lausestuses. Varem oli seal lihtsalt luuletajate või autorite loend, nüüd oli seal ette pandud ka iseloomustav žanr, nagu etno-futu-, eneseotsinguline luule jne. Klassifikatsioon oli ette pandud. Varem oli lihtsalt autorite jada.

M.V: Niisiis, kuidas, s.t millise protsessi käigus koostatakse teie koolis kooli õppekava?

L.T: Ma ei tea praegu. Põhieesmärkide või.. kooli..., mis see on [*arengukava* – autori märkus]... selle tegemise ümber käib pool aastat juba tants ja trall, aga valmis ei ole midagi saanud.

M.V: Selge. Sama siis ka kirjanduse ainekava kohta?

L.T: Jah, just, praegu ei ole üldse sellest rääkinud keegi. Tõenäoliselt sügisest siis võiks selle üle vaadata uuesti. Seda teeb ainesektsioon. Seda teeb ainesektsioon, aga kuna kirjandust õpetame gümnaasiumis meie Jaanaga kahekesi, siis järelikult meie kahekesi

seda ka teeme. Me oleme kokku leppinud... . Meil on nii, et mõnes klassis õpetan mina eesti keelt... . Tema õpetab näiteks 10. klassis eesti keelt ja mina õpetan kirjandust. Me teeme niimoodi. Mõnes mõttes on see kergem või huvitav, mõnes mõttes mitte. Igal asjal on plussid ja miinused.

M.V: Siis ma ainekava küsimusi niivõrd põhjalikult ei küsi. Aga mida te arvate, kui võrd kajastub tundide reaalne läbiviimine ja kulg ainekavas? Kas see kirjutatakse ainekavasse sisse?

L.T: Ei, absoluutselt mitte. Kooli ainekavas kindlasti mitte. Ei. Meil on lepitud kokku teemad, mis meil on, ja see on põhiliselt see. Ja meil on lisakursused, mida me suudame anda. Jaana õpetab kirjandust ja filmi teist aastat praegu. Kui minu kursused lõppevad ära, siis lähevad Jaana juurde kirjandust ja filmi õppima. Me niimoodi jagame ka kursusi.

M.V: Kuidas olete lõiminud oma aine- ja töökava(de)sse riiklikus õppekavas toodud üldpädevused ja läbivad teemad? Palun tooge mõni näide.

L.T: Tähendab, ma ei saa sulle näidata praegu ühtegi... . Minu meelest kooli ainekavas ei ole üldse neid nimetatud. Kooli ainekava on suhteliselt *copy-paste*, tollest ajast, nii palju, kui mina näen. Aga see, mida mina ise jälgin, kui ma teen oma plaani või kui ma valmistan asju ette, siis need on mul silma ees nii või teisiti. Ja ma ei taha öelda, et ma olen spetsiaalselt tegema hakanud. Ei, need on ju koguaeg olnud. See on lihtsalt minu jaoks paberile panek, muud midagi. Tegelikult on need koguaeg olemas olnud.

M.V: Kuidas kontrollite üldpädevuste saavutamist? Üldpädevuste saavutamine on õppekava peamine eesmärk, et õpilane saavutaks need üldpädevused gümnaasiumi jooksul.

L.T: Kuidas ta oskab väärtustada kunsti ja kirjandust jne. Kuidas mina seda kontrollin? Tegelikult ei kontrolligi. Ma ei näe, et keegi seda suudaks kontrollida. Mul on küll faktid. Ma võin sulle näidata, kuidas seoses don Quijote'ga kirjutati mulle, kas minus on idealisti rohkem või materialisti. Ja kuidas kirjutati, et ma huvitungi ainult sellest, mis mul on. See on mulle kõige olulisem, ärge tulge mulle ütlema, et miski muu on olulisem. Selle koha peal ma näen teemat – ma näen, et ma saan sõnastada mingeid eesmärke, aga kuidas ma seda kontrollin?

M.V: Väärtust kui sellist on raske kontrollida?

L.T: Just. Kas see on kuskil ette nähtud? Oled sa kuskil kohanud?

M.V: Riiklikku kontrollimist? Seda vast ei ole. Aga õppekavas on ette nähtud, et õpilane peab saavutama need üldpädevused ja ainetundide raames peab läbitama need läbivad teemad. Aga k u i d a s seda kontrollida või kuidas seda saavutada, neid meetodeid otseselt ei ole antud. See tundubki olevat iga õpetaja tundmus või intuitsioon, kuidas ta selle tulemuseni jõuab.

L.T: Ma arvan küll. Võib-olla see on sõnastatud ideaal, et inimene oskab ennast määratleda, on loodushoidlik ja.. See on mingisugune ideaal, mis on... selline... abstraktsioon, mida päris elust ei saa ju otsida. See on eesmärk, taotlus. Mis kätte tuleb, ma ei saa seda kontrollida.

M.V: Kas toimub aineteülest koostööd?

L.T: Toimub ikka tegelikult. Kunstiõpetajaga, muusikaõpetajaga ikka aeg-ajal me pörkume kokku või pörkume kokku nendel teemadel, aga see ei ole süsteemne. Raudselt ei ole. Ja minu meelest on viga ikkagi ministeeriumis või ainekavade, õppekavade koostajates. Nende koostajad peaks seda jälgima tegelikult. Et nad järjestaksid oma teemad nii, et need saaksid omavahel haakuda. Minu meelest.

M.V: Siis oleks ka lihtsam lõimida.

L.T: Loomulikult.

M.V: Milline on teie kui kirjandusõpetaja hinnang hetkel veel kehtivale õppekavale ning ka täiendatud, järgmisest sügisest kehtivale õppekavale? Jah, ma ei saa seda küsimust küsida jällegi. Kas kirjandusõpetuse osakaal õppekavas on piisav?

L.T: Tead sa, kui ma kuulsin, mis on soomlastel – oli see nüüd kaks kursust keelt ja kirjandust aastas kokku...?! Siis ma mõtlesin, et me elame ikka super hästi.

M.V: Kas kirjanduse ainekavas toodud materjali maht on proportsioonis kursuste arvuga ja ettenähtud ajaga?

L.T: Vot see on nüüd küll müstika. See, mis on kirjanduse ainekavas – kui ma esimest korda nägin, siis ma mõtlesin, et hulluks läinud, see ei ole võimalik. Ja see ei olegi võimalik. See on võimalik ainult niimoodi, et sa langetad ise valikuid, teed ise valikud. See on ainult nii võimalik. Alati jääb see, et issand, mis kõik võtmata on!

M.V: Ja siis jääb ka see mõte, et palju klass võib jõuda ja palju ta päriselt jõuab?!

L.T: Tegelikult, kuhu ma pean tõttama? Laps peabki lugema ühte luuletust võib-olla 10 minutit rahulikult. Ma pean ühte teksti laskma mitu korda lugeda. Ma täna tahtsin..., aga ei mänginud ikka välja. Kas me peamegi tõttama? Mina rohkem ei võtaks, kui see üks Runneli luuletus ka kogu lugu [viide autori koostatud õppevarale]. Ja rohkem

ei tohigi. Sa võtad ühe tunni 35 tunnist ühe luuletuse peale ja mis edasi? See maht ja... Ma ei oska asju niimoodi sõnastada, nii lühidalt ja nii hõlmavalt, et mu süda jääks rahule, et ta saab aru, milles on asi. Ma ei suuda.

M.V: Aga ta ilmselt ei saagi aru, kui liiga lühidalt sõnastada...!?

L.T: Ma arvangi, et ei saa. See on juba lehe pealkirjade lugemine netist.

M.V: Milline on teie õpetamismetoodika? Milliseid meetodeid, õppestrateegiat kasutate?

L.T: Ajuti mulle tundub, et kui on aeg öelda, kuidas asjad on, siis ma ütlen ise. On mingeid asju, kus ma tunnen, et ma tahan tingimata kommenteerida. See on isekas, ma saan aru. Aga vahel tundub niimoodi, et kui nad ise rühmas või paaris pusivad, siis tulemus ei tule. Aga samas on teemasid, kus rühm väga vingelt. Ma olen ikka rohkem aru saanud, et lapsed on niisugused, noored on niisugused, kes tahavad ise teha. Ei taha mind kuulata, ei taha teist kuulata. Või ise midagi kombineerida. Ja ma olen sellest aru saanud väga selgelt... päris palju on selliseid loovtöid rühmas ja tõlgendustöid rühmas ja väga efektiivsed on. Palju jõulisemad on. Mis ma veel rakendan ja mida ma leidsin suureks enda rõõmuks, hästi oluline on, et nad õpiksid kuulama teise arvamust. See huvitab mind kõige rohkem. Veel üks asi, mida ma palju kasutan, on väitlus. Argumenteerimine. Sa ei saa rusikaga lauale lüüa, et asi on nii.

M.V: Millist õppevara kasutate praeguse ainekava elluviimisel?

L.T: Kas sa tahad midagi konkreetset? Kirjutad üles?

M.V: Näiteks õpikud ja töövihikud, võib näiteid ka tuua.

L.T: Koolibri vanad kirjandusloo-põhised õpikud on käibel. Praktiliselt ainuke keeleõpik, see katab ühte kursust ja muuseas, nii põhjalikult, et me ei jõua. Ja lapsel, ma tunnistan ausalt, ei ole ka vaja. Kindlasti läheb Väljataga oma käiku, päris kindlasti. Ta peaks nüüd müügis olema juba. Üks kiiksuga on „Praktiline eesti keel”, aga ei ole sellist, kus me õpiks grammatikat. Komasid ja õigekirja, kokku-lahku kirjutamist, selliseid ei ole üldse. Vanad, mis meil Idamast-Aadamast on olnud. Ja lõputult ise teen.

M.V: Millist õppevara kasutate luule käsitlemiseks? On sellist õppevara?

L.T: Ma olen ise teinud ammusest ajast. Siis tuli Merilai, Saro ja Annus. Aga see on jälle ülikooli raamat, see ei ole gümnaasiumi raamat. Pärast Põldmäge on see okei. Nüüd on see Väljataga raamat. Nüüd ma lähen selle peale raudselt. Sealt „Poeetikast” olen ma natuke võtnud. Aga ma olen ise teinud harjutused, tekstid otsinud analüüsi jaoks, kujundi analüüsi jaoks. Aa, nüüd tuli välja veel töövihik. Needsamad Nootre töövihikud.

Esimene on luuleanalüüsi kohta ja teine on proosaanalüüsi kohta. Siin on vähemasti tekstid. Küsimus on tegelikult tekstides. Tekstide paljundamises – ma upun nendesse. Ma koguaeg paljundan nende tekstide, mingeid katkendeid, mingeid novelle, mingeid luuletusi koguaeg, sest kuskilt võtta ei ole.

M.V: Kust te õppevara leiate/saate?

L.T: Ise teen. Mul on hästi palju töölehti vanast ajast. Miks ma tööülesannete tegemise ülesande võtsin endale õpikus [viitab Jan Kausi uuele õpikule – autori märge], on just seepärast, et mul on lihtsalt aegadeka tekkinud nii palju igasuguseid tööülesandeid ja töölehti, mida ma sain ära kasutada.

M.V: Millised on olemasoleva plussid ja mis miinused?

L.T: Tekste on vähe. Ütleme, et see Eva Lepiku raamat on liiga raske. Ei ole õpiku autor ikkagi arvestanud sihtgrupiga. *Sorry*, aga mõelge natuke nende peale. Minu arvates on see kõige suurem probleem. Minu meelest on see tõesti kõige suurem probleem. Nendes Jani [Jan Kaus – autori märge] uutes õpikutes me nõudsimme ka toimetajat, et taha tulebki tekstide, tekstikatkendite valik, et ma saaks millelegi üles ehitada analüüsiülesanded või sellised olulised kohad, olulised stiilinäited või olulised autorinäited, sest vastasel korral hakkab õpetaja neid paljundama. Et oleks üks koht, kust ma võtan, ja teen siis analüüsi.

M.V: Õpikud ei ole komplekssed, ma saan aru. On kas üks või teine, aga ikka peab kombineerima.

L.T: Jah, ma võtan siit ja võtan sealt ja võtan kolmandast kohast. Siis keegi lõpuks teeb ise.

M.V: Kas olemasolev õppevara aitab saavutada õppekavas toodud üldpädevusi ning käsitleda ka läbivaid teemasid?

L.T: Minu meelest küll ei ole. Üldpädevusi küll ei ole.

M.V: Mingid väärtused seal kindlasti on, aga need ei ole õppekavaga kooskõlas?

L.T: Samas, kui ma räägin üldpädevustest, siis mida seal... Nagu juba öeldud sai, see ei ole ju midagi üle mõistuse. See kõik on üsna tavapärane, see on juba aastakümneid ju niimoodi. See tehnoloogia teema ja suhtluspädevus, ettevõtlikkuspädevus on juurde tulnud. Ma ei oska sellele küsimusele vastata.

M.V: Minu taotlus on aru saada, kas riiklik raamdokument ja see, mis reaalset toimub, on kooskõlas.

L.T: Aga nad ei tööta ka teineteisele vastu. Kui inimene, kes töötab õpetajana ja loeb selle dokumendi läbi, on teadvustanud, et see on oluline, siis ta tegelikult ju korraldab oma töö ja õpetamise selle järgi nii või teisiti. Seda ei saagi päriselt kontrollida. Kuidas ma siis ei õpeta suhtlust või ei õpeta, kuidas õppida?! Ikka ja jälle tuleb see olukord ette, et mõni asi on mõistlik pähe õppida või mistahes olukord. Ma arvan, et see üldine raam on selles kultuuriruumis elementaarne. Mingit jalgratast ei ole leiutatud. See suhtluse pool küll, vanasti seda ei olnud sellisel kujul.

M.V: Kas õppevara peaks n-ö ajaga kaasas käima, et õpilased sellega kergemini suhestuksid, või peaks osa ainekavast, sh tüvitekstid alati samaks jääma?

L.T: Stiilinäidetena töötavad ju ikka. Kirjanduses on tõesti toimunud nii ränk murrang viimase ajaga. Ei ole vist väga mõtet... Haava saab stiilinäitena võtta, võrdluse alusena – vaadake, kuidas kunagi oli –, aga ega me ei hakka salmikutesse enam kirjutama, aeg on teine. Me peame teadma, kes on Koidula ja mis on rahvuslik ärkamine ja miks need olulised on. Ja mis laad siis oli, jälle stiilinäide sellise rahvusliku konstruktina. Aga me räägime sellest, mis neid huvitab ja nüüd tuleb Grigorjeva. Uues õpikus on Grigorjeva analüüsitud.

M.V: Kui ajakulukas on ise täiendava õppevara loomine?

L.T: Kohutavalt. Edaspidiseks sulle, et oled ühe korra mingi töölehe ära teinud ja õudselt õnnis tunne. Järgmine kord lähed uuesti ja mitte midagi ei tule välja. Ma ei oska seda seletada.

M.V: Õpilased on erinevad.

L.T: Ise oled erinev. Miski on... Ma võin julgelt öelda, et mul ei ole praktiliselt mitte miski teist korda õnnestunud. Ma juba tean, et ma pean hakkama uuesti tegema. Mingi baas või struktuur on olemas, aga ma ei saa seda täielikult kasutada. Ma kasutan midagi, aga mitte kõike. Üldsegi mitte. Uskumatu.

M.V: Milline on õpilaste (erinevad kooliastmed) valmidus kirjandust vastu võtta? Kuidas hindate õpilaste motivatsiooni/meelestatust lugeda?

L.T: Tahad ma näitan sulle? Palun, loe. [ulatab intervjuueerijale kokkuvõtete lehe] See on 11. klass, humanitaarsuund. Õppisime teadvuse voolu ja sisemonoloogi ning tegime näite isiklikust kogemusest kirjanduse tunnis. Muud ei olegi, täpselt nii ongi, lõpuni välja.

M.V: Põhiteemad on uni ja kõht on tühi. Tegemist on vist noormehega?

L.T: Ei, siin on kõik erinevad õpilased. See ongi kõige masendavam, et iga lõik on erinev inimene. See tähendab, et erinevust ei ole. Jah. Ja ma mõtlesin veel, et issand jumal,

minu kujutluses vähemasti asi, mis peaks ju funkama. Ongi hea ja kihvt meetod ja ma saan lõpuks teada, mis igäühe peas on või natukenegi... „Kellele seda vaja on?“, „Kes seda viitsiks lugeda?“, „Mis asja? Tegelt ka või?“ Ma ei oska öelda, kas see on erand või see on süsteem. Mingist kohusetundest või korrektsusest ju töötatakse. Midagi teevad ju kõik, nagu sa nägid. Ma arvan, et mitte väga suur. Anna abi ja ema, kes ette loeb. Ka gümnaasiumis on sellised tüübid, kellele ema raamatut ette loeb. See on nagu kohustuslik tükk, nagu matemaatika korrutustabel. Kirjandus on kohustuslik tükk, mitte miski, mis on seotud minu isiksusega. Need asjad on hästi kaugel. Mul on sellest kõige rohkem kahju.

M.V: 10. klassi tunnis tuli see mõte välja, kuidas elu jälgendab kunsti – loed kirjandusteost ja saad sellest mingi malli või põhimõtte, mille järgi tegutseda. Siis oli see hetk, kus õpilastel oli tühi pilk.

L.T: Eks. Mis asi see on?

M.V: Nemad juhinduvad juba millestki muust, mitte kirjandusest või kunstist üleüldse.

L.T: Kuskil keegi mõtestab mõne asja niimoodi, et ma mõtlen, et see on lahe, selle ma omandan. On sulle tuttav see mõtteviis?

M.V: Jah.

L.T: Minule ka, ma olen kasvanud selle pealt. Ja neile ei ole. Aga mille pealt nad kasvavad? Ma ei tea! Ma ei saa aru. Kassipiltide pealt ei saa ju kasvada...

M.V: Kui nüüd filosoofilisemaks minna, siis võib-olla peab siiski mingi arusaamiseenda isiksusest olemas olema, et kirjandustekstiga suhestuda. Kas sa tunned ära seal midagi, mis provotseerib sinu põhimõtteid.

L.T: Ma kuulen esimest, ei, nüüd juba teist korda, et „Kuristik rukkis“ on täielik jama. Sellist asja ei ole kunagi olnud ja nüüd on. Ei lähe peale. Ühesõnaga, olud on rasked.

M.V: Kuidas te kujundate õpilaste positiivset suhtumist lugemisse ning kirjandusõpetusse? Milliseid meetodeid selleks kasutada? Ma sain aru, et üks variant oli eneserefleksioon.

L.T: Ma mängin sellele koguaeg. Ma otsin neid punkte, mis seoks. See on üks meetod, raudselt, mida ma kasutan. See punkt, mis sinuga haagib. Lähen isegi väga isiklikuks ja provotseerivalt isiklikuks. Ausalt. Kui ma küsin ikka niimoodi, et kas sinus on rohkem idealisti või materialisti, siis see on iseenesest inetu küsimus. Ma ei arva, et niimoodi peaks inimese käest küsima. Aga ma teen seda, selles mõttes, et ma vajutan valusa koha peale, sa oled sunnitud mõtlema.

M.V: Õpilane ei peagi ju vastama, aga vähemasti ta mõtleb selles suunas.

L.T: Just, et selline küsimus on võimalik. Juba see on oluline. Ma tõesti mängin isikliku peale. Ja ma mängin koguaeg sinu suhte peale tekstiga. Tekst ei ole lihtsalt mingi kaunis asi, et sa pead teadma, mis seal tekstis on ja kes on tegelased ja mis värvi kleit tal seljas oli. Vaid mis on sinu värk selle tekstiga. Selles mõttes, ma kasutan seda nippi, et mul on – nii palju, kui see ka aega võtab, vahet ei ole – iga lapse kohta, kes mida loeb. Nad vastavad isiklikult, näost näkku. Välja arvatud mõned raamatud, mida me koos analüüsime. Kui neil on palju valida, siis nad vastavad isiklikult. Mul on algusest peale, 10. klassist peale – ma tean, mida keegi on lugenud. Ma saan kohe küsida, et aga kuidas selles raamatus oli, sest ta on seda lugenud. Kui ma isiklikult temaga räägin, siis ma näen kohe, kas ta on lugenud. See paistab kohe välja. Kirjutades petavad ära. Ja teiseks, siis ma saan esitada ka selliseid provotseerivaid küsimusi, neid kontakti küsimusi.

M.V: Tegelikult toimub ka kirjandusteose vastuvõtmise meelestatus isiklikul tasandil, kui õpilane vastama tuleb. Mitte ainult klassiruumis.

L.T: Just.

M.V: Põhimõtteliselt nagu arenguestlus.

L.T: Põhimõtteliselt nagu arenguestlus, jah. Kui on klassis 35 õpilast, ma ei tea, kas see on võimalik. Aga mul ei ole 35, on tunduvalt vähem. Kõikide peale kokku on muidugi palju, ma tean, aga ma saan 20-minutilisi vahetunde ära kasutada ja pärast tunde istume siin. Nad ei ole üldiselt protestinud, et see on minu vaba aeg jne. Nad on tunnistanud seda. Ma arvan, et see on meetod.

M.V: Mis on teie eesmärk kirjandusõpetajana? Millise kogemuseni te soovite õpilased kirjandusõpetuse kaudu juhatada?

L.T: Tead, ma tahan seda, ausalt, ma tahan seda, et ei ole kohustuslikku kirjandust ja kõike muud. On klassika, millega mul on haakimine olemas, ja on võimalused. Kirjandus on võimalus, see on minu jaoks kõige olulisem ideoloogia. Kui sa seda võimalust ei kasuta, see on sinu probleem. Võib-olla sul ei ole vaja, aga sa tead, et sul on see võimalus. Just selle sama ideoloogilise varamu programmis [viitab tunnis käsitletud tsitaadile]. Lotmanil on veel üks ilus lause, et tihtipeale me ei tunne iseennast ära – ma ei mäleta, kuidas see päris täpselt oli –, me oleme riietatud erinevatel aegadel väga erinevalt, aga me oleme need samad. Idee on see, aga ma ei mäleta sõnastust praegu. Et Romeo ja Julia, tegelikult see olen mina! Tegelikult olen see mina, mis siis, et nad olid teistsugused ja teised olukorrad. Põhimõtteliselt olen see mina. Ilmselt ka Odysseus – see olin mine tegelikult.

M.V: Inimene on inimene.

L.T. Just! Mina mängin selle peale. Leia see *point* üles. Selles mõttes ma ei õpeta kirjanduse lugu. Ma ei ole päris korrektne, ma tean.

M.V: Milliseid teadmisi te õpilastele edasi annate ning milliseid väärtusi neis kirjanduse abil kujundate ja/või milliseid teadmisi loodate neid ise leidvat ning millised väärtusi neis endis kujunevat?

L.T: Mõistestik on oluline. Mul kukub niimoodi välja, et ma kordan end. See käib hariduse sisse. Sa ei ole haritud, kui sa ei ole lugenud seda või ei tea seda. See käib hariduse juurde, et kui sa kohtad seda nime või seda mõistet, nii või teisiti seda väljendit, siis sa tead, et see on sealt. Sa tead, kust on suur vend või mis iganes. Sa tead. See on haridus. Ma mängin selle peale. See on minu argument. Hariduse sisse käib muuseas oskus lugeda.

M.V: On teil väärtuste kujundamise kohta mingeid näiteid?

L.T: Ma ei... See on vist juba välja tulnud, et ma kasutan selliseid järske tekste. Provotseerivaid, järske tekste. Nende pealt tuleb väärtus välja... või kuidas ma ütlen. Näiteks vastumeelsus või... Mulle meeldib väga Houellebecq'i „Elementaarosakesed”, see sobib mulle väga. Ja nagu ma nüüd nägin Jani uues õpikus käsitletakse seda põhjalikult. Ta on sees juba analüüsina. Ma olen seda ikka andnud, aga ma olen andnud natuke tugevamatele tüüpidele lugeda, kes ära ei ehmu, sest mõni õrn lilleke ehmub ära näiteks. Aga mõne puhul natuke valin, mida ma soovitan. Võib-olla ma olen lasnud lugeda..., kuidas see nimi oligi. Ühes Loomingu Raamatukogus ilmus ühe prantslase, kellel oli kaks puudega last, poega, üks sündis selge ehmatusega — teine ei saa ju tulla selline, aga sündis ka. Kuidas isa püüdis maid ja ennast jagada. Kuidas ta kirjeldab, kuidas ta tahaks nad vahel aknast välja visata ja mis kõik veel. Ma olen andnud näiteks niisugust teksti lugeda ja analüüsida. Et see tekst ei oleks liiga nunnu või liiga ümmargune, et ta vajutaks. Ma oleks hea meelega andnud Kenderi ka kätte. Juba selle mõttega, mis see on siis?! Kuidas ma ütlen, nad reageerivad vist teravatele asjadele rohkem kui ümaratele.

M.V: Mis tekitab väärtuskonflikti?

L.T: Jah, konflikti ja selle pealt sõnastad ju täpsemalt ära. Või ma provotseerin ise sellega, et ma küsin inetuid asju. Ma olen ka öelnud, et ma vajutan pedaali põhja selle eeldusega, et sa hakkad mõtlema. Selline natuke sokraatiline.

M.V: Loogikas ja semiootikas on ka see mõte, et eitus käib alati läbi jaatuse. See, mis mulle ei sobi, ma pean selleks teadma, mis mulle sobib.

L.T: Just-just. Ja sa sõnastad end täpsemalt ära, sest sa oled sunnitud ja, kurat, nii häirib sind see tekst. Ma sõnastangi ära, mis mulle sobib. Muidu sa ei hakka seda sõnastama või vaagima selle üle. Ma arvan, et see on selline karakter, aga ma kasutan seda meetodit, jah.

M.V: Kas väärtuskasvatus on teie arvates kooli, täpsemalt õpetaja ülesanne?

L.T: On, absoluutselt. Ütle, kes veel räägiks nendega?! Ma ei saa loota tänapäeval vanematele. On perekondi, aga enamikel juhtudel ei ole. Ma ei tea, kus kohas nad on. Ma ei saa sellele loota, eks. Ja kui kool on haridusasutus ja siin räägitakse väärtustest, siis tähendab see seda, et hariduse sees on ka väärtused. Väärtused on ka hariduse osa. Saad aru sellest? Kui juba see keskkond on, seostub väärtustega, kui siin ei räägitaks väärtustest, siis ei ole neid üldse. On ju nii?!

M.V: Selle üle vaieldakse väärtuskasvatuse teooriates – osa mõtlejaid arvab, et see ei ole kooli ülesanne, ja teised tugevalt pooldavad seda [, et on – autori märkus], kaasa arvatud Eetikakeskus Tartu Ülikoolis, kes õpilastega väärtusmängu teeb jne.

L.T: Mõtle, kui sa siin laseksid üle nurga iga olulise põhimõttelise asjaga, siis lapsel puudub see elementaarne seos. Selline automaatne seos puuduks. Aga nüüd peaks see seos ikkagi jääma. Ikka mäletatakse õpetajat, kes täntas ühe või teise asja pärast, aga need on just need väärtuse-asjad, eks.

M.V: Siis me võib-olla ei peaks tunnis tähele pöörama ka sellele, et ei tehta tunnis kaasa jne. Väärtuskasvatus hakkab kõige pisematest asjadest.

L.T: Absoluutselt. Või et ma kuulan teise ära.

M.V: Sellest me juba rääkisime, kui suur roll on teie arvates kirjandusõpetusel riiklikus õppekavas toodud üldpädevuste saavutamisel ja läbivate teemade käsitlemisel. [Järgmine küsimus – autori märkus] Kui suur on luule käsitlemise osakaal kirjandusõpetuses üleüldse?

L.T: Tead, ma olen hakanud seda kartma. Ma olen hakanud luuleteemat kartma ja ma olen vaikselt vähendanud seda proosa kasuks.

M.V: Aga miks?

L.T: Sest... meie aja luule, n-ö arbujaalik on läinud, eks ole. Kõike seda tagasi ei too. Aga see on minu väga selge ettekujutus. Grigorjevad on nii, nagu nad on... Ma olen teise aja inimene selles mõttes.

M.V: Et luule ei ole tänapäeval enam see?

L.T: See... ta ei ole see enam. Ja kui ma väga Grigorjevaga vehiksin, siis ma ju ei oleks päris aus. Ma saan hakkama sellega, aga ma meelsasti ei teeks seda, sest ma ise ka alla ei kirjuta sellele. Ma eelistan ikka korralikku sõna. Selles mõttes korralikku – läbimõeldud keelekasutust, lihvitud stiili ja selles mõttes on Kareva minu teema, aga hoiakuliselt ei ole Kareva minu teema. Ma enam ei... Ta [*luule* – autori märkus] on minu jaoks vähemaks jäänud ja noorte jaoks ka tegelikult. Muuseas, metafoori noored ei loe. Metafoori lugemine on kõige raskem asi, sest seda ei ole ju enam. On ainult reklaam.

M.V: Kas luulel üldiselt on potentsiaali nii väärtuskasvatuse kui ka üldpädevuste kujundamiseks?

L.T: (Raputab pead)

M.V: Ei? Aga miks? Mõtlen just luulel üldiselt, mitte ainult kaasaegsel.

L.T: Mkm. Võiks ju olla. Oma kontsentreerituses võiks ju olla, aga... Ühesõnaga kontsentreeritud tekst on nagu minevik. Ma tahan öelda seda. Tänapäeval on ta suhteliselt loba... või lobisemine. Siis juba lobisegu proosas, miks seda luules peab tegema.

M.V: Metafoori lugemine oli juba teemaks, aga kas õpilastel on raske... Luule teatavasti võib sisaldada palju rohkem peidetud tähendusi kui üks pikk proosatekst, mis kirjutab kõik detailid lahti. Kas õpilased suudavad luuletusest mõtte üles leida?

L.T: No, minu meelest ongi see nii neetult raske töö neile. Mina näen, kuidas nad kukuvad poole pealt ära või juba 1/3 pealt hakkavad ära kukkuma. Ma olengi mõelnud, et pigem siis juba proosa. Tõsiselt. Vanasõnad on ka minevik. Kõnekäänud on ka minevik juba. Slängivärgid või fraasid, stiilis „Elu on lill!”, aga korralik... minevik on läbi. Tänapäeva luules pole ka metafoori sisuliselt üldse enam, on metonüümia heal juhul... See üleminek on väga kiire olnud paarikümne aastaga.

M.V: Kuna ma vaatlen suunatunde, siis ka selline küsimus, kas ja kuidas on suunaõpe toetanud kirjandustundide läbiviimist? Kas näiteks humanitaarsuuna valiku teinud õpilastele on kirjandus kuidagi olulisem?

L.T: Ei ole. Humanitaarsuunda... Sel aastal ma 10. klassi ei tea, ei ole uurinud, aga varem defineeriti humanitaarklassi kui neid, kes matemaatikat ei jaga. Nii oligi. Nii nad lausa ütlesidki, et on. Selle 10. klassiga ma ei tea. Nad hakkasid sel aastal saama draamaõpetust, millega nad on ilusti kaasa läinud. Humanitaar saab väitlust, ise õpetasin humanitaarile esimene poolaasta väitlust. Selles mõttes nagu võiks olla teistmoodi, aga samas... Mis neil teistmoodi on, on see, et nad saavad kirjandust ühe tunni rohkem, võõrkeeli on neil rohkem, nüüd saavad draamat juurde ja väitlust saavad juurde. Muud

asjad on täpselt samamoodi nagu teistel. Neile ei ole midagi lisatud. Näiteks kodanikukaitse on meil selline, kes saab igasuguseid väga spetsiifilisi lisaaaineid. Neil on palju tunde, aga nad saavad kohutavalt palju lisa. Humanitaar ei saa midagi. See on suunaprobleem, tegelikult. Meie koolis on küll see probleem. Õppealajuhataja on meile ette heitnud, et me ei ole ise piisavalt aktiivsed. Mõnes mõttes on tal õigus, aga samas on eesti keele õpetaja koormus nii suur parandamise tõttu, pluss muud üritused. See on teema.

M.V: Suunaõpe ei ole teile end tõestanud?

L.T: Ei ole, minu meelest ei ole. Nutikamad pead on mujal ja nutikus tuleb välja ka kirjanduses.

M.V: Kas kasutate/olete õppetöös teadlikult või vähemteadlikult kasutanud semiootilist lähenemist?

L.T: Defineeri nüüd uuesti nii, kuidas sina saad aru sellest semiootilisest lähenemisest, tähendusõpetuslikust aspektist.

M.V: See tähendab seda, et [meie kultuuris] on erinevaid märgisüsteeme, mille vahel on võimalik seoseid luua, ka kirjanduses. Näiteks kunst ja kirjandus. Näiteks intertekstuaalsus on väga semiootiline küsimus.

L.T: Absoluutselt. Täpselt kvalifitseerub sinna see... Ma püüan nüüd defineerida, mida me luule puhul õpime. Õpime neid nippe ehk võtteid ehk see keel, mida luule kasutab. See on juba semiootiline küsimus. Ma ei tea, kuidas sa defineerid seda ise. See on nii elementaarne. Ma olen ka päris palju Lotmanit lugenud ja meeldib mulle see mõte. Ehkki mul on abikaasa kõrval, kes on pigem selline hermeneut ja natuke teistmoodi mõtleb ja on kriitiline Lotmani suhtes. Aga mulle meeldib, jah.

M.V: Seoseloome. Minu magistritöö üks eesmäärke on ka pöörata tähelepanu sellele, et semiootiline lähenemine juba on kirjandusõpetuses sees. Kirjandusõpetus ei ole puhtalt kirjandusteadus, vaid see on väga interdistsiplinaarne ja semiootika on üks nendest distsipliinidest, mis annab juurde sellele komplekssele kirjanduskäsitlusele.

L.T: Kui ma käsitlen näiteks mõisniku ja eestlase suhet, siis ma annan tegelikult tausta, see on sotsiaalne taust. Neil on mingi kontakt loetud romaaniga. Eestlase päritolust. Ma saan tegelikult ka elulugu käsitleda puht-semiootilises võtmes, et mida see tähendab, kui sa oled sündinud sellesse sotsiaalsesse keskkonda, mis võimalused sul on jne.

M.V: Oluline on teksti ja konteksti vaheliste seoste väljajoonistamine. Ei ole ainult tekst iseeneses, kui me seda loeme.

L.T: [...] Üks šokk oli mul alles hiljuti ka. Lasin lugeda... Önnepalu „Piiririigis” on selline koht, peatükk või katkend, kus poiss mõtleb või mees mõtleb, ta räägib millestki *sellest*. Ta ei teadnud *sellest* mitte midagi, siis ta luges *sellest* kõigepealt kuskilt mingist raamatust ja siis ta tundis, et *see* ühendab, et teisi on veel *selliseid*. Ja küsin, et mida te loete, millest jutt on? Me ei tea. Puudus see sõna. Pane selle sõna asemele *homoseksuaalsus* ja kõik hakkaks tööle. Ja nad loevad ja ei küsi ka, mis see võiks olla. Ei loeta lahti. Ometi konteksti-viiteid oli tegelikult, aga nad ei lugenud välja.

[...]

L.T: Uues õpikus on, Jani uues õpikus. Siin [„Maailm veetilgas” – autori märkus] on juba ka. Vaata, meil on hästi palju lisamaterjali küsimuste koha pealt, et loe, igasugused televisioonisaated arhiivist ja kuulamissaated ja arvustused ja artiklid nende ruutkoodidega. Ruutkoodid on sees, paned peale, läheb lahti. Milleks neid masinaid siis peetakse? Siin nad töötavad ju. Meie õpikud on ka nüüd, kaks uut, täpselt samamoodi ruutkoodidega. Küsimus oli ainult selles, et kas panna nad kõik siia teksti või panna kirjastuse kodulehele lingiga. See probleem oli, et äkki koormab üle. Sest meil on hästi palju, lisainformatsiooni on kohutavalt palju. Ja just nimelt arvustusi. Ülesanded sai ka nii teha, et võrdle õpiku autori seisukohta selle arvustusega. Need lähevad ilusasti vastastikku, sellised mõnused konfliktid tekkisid. Mine nüüd sellesse konteksti sisse. Retseptsioonikonteksti, näiteks. Kihvt. Ei ole nii, et õpi ära – siit siiani. Ei ole, ei ole üldse. Uus õpik ei ole see enam. Ma olen elevil selle pärast.

M.V: Aga retseptsioon kui selline õpilaste puhul – on nad kursis?

L.T: Nad ei tea sellest midagi. Saad aru, selline sotsiaalne mõte, nagu sa kohtad näiteks Müürilehes või Sirbis või isegi kultuur.err-is, see täiesti puudub. See Kenderi lugu – ma ei tea, kõik uudised rääkisid sellest, see käis igalt poolt läbi. Mitte midagi ei tea. See on selline kuulsus. [...] Näitasin neile Kõusaare „Magnust”. Nüüd on täiesti netis olemas, selles suhtes ma ei teinud midagi keelatut ja nad polnud mitte midagi kuulnud. Mitte midagi polnud kuulnud. Või oligi vara, ma ei tea?! Kultuuris ringlevad mõtted on täiesti puudu. Ma ütlen, on ainult Facebooki kassid või mida keegi koomilist teeb. See on ainult.

M.V: Viimane küsimus. Mida te arvate semiootilise lähenemise rakendamisest kirjandusõpetuses?

L.T: Muidugi arvan. Minu jaoks kõige parem koolitus oli see, kui ma lugesin läbi Lotmani kommentaarid „Jevgeni Oneginile”. Vene keeles. See, kuidas ta teeb selgeks rida-realt, et ma ei saa mitte midagi tegelikult selle teksti sisust aru. Iga fraas tähendab veel

midagi peale selle, mida ta seal tähendab, s e s t tolleaegses, vot selles seltskonnas oli kombeks jne. Ja ta ütlebki, et on mitu ringi – on Puškini kõige lähemad sõbrad, kes tabasid sellest poeemist kõige rohkem. Siis on tema kaasaegsed, enam-vähem tema ringkonna inimesed. Need. Ja nii edasi. Ja siis laienda, kus oled sina. Sa ei saa tegelikult mitte midagi aru peale selle primitiivsuse. Selle raamatu lugemine oli täielik ilmutus – sa loed rida-realt ja sa ei tea tegelikult mitte midagi, mis siin on.

Lisa 2.a: Õpetaja Lea Toomingu tundide vaatlus

Tunnivaatlus nr 1:

Tunni üldkirjeldus	
Kuupäev ja koht:	26. jaanuar 2015, Elva Gümnaasium
Klass:	10. klass (HU-suund), paaristund
Teema:	Autor ehk teose looja
Õppevara:	Talvet, Jüri 1993. <i>Maailmakirjanduse lugemik keskkoolile</i> . Koost Mäll, Linnart; Talvet, Jüri; Torop, Peeter ja Unt, Jaan. Tallinn: Koolibri Õpetaja koostatud tööleht
Õpetaja ja õpilaste vahelise interaktsiooni kirjeldus	
<p>Õpetaja ja õpilaste vahel on soe ja avatud suhe. Õpetaja alustab tundi aruteluga, kus õpilased eelmisel nädalal kirjandustunni ajal käisid (saatesalvestus Me armastame Eestit), uurib muljete kohta. Tunni alguses viitab õpetaja sisulisele tööle, mida õpilased eelmisel nädalal iseseisvalt tegid. Seejärel alustab tundi teema sissejuhatamisega – autor ehk teose looja. Täpsustab nüanssi – autor ja tema aeg. Sellega loob õpetaja õpilastes meelestatuse tunnis kaasa töötada. Õpetaja suhtumine õpilastesse on soe ja tema õpetamisstiil arvestab väga palju õpilaste võimete ja järelejäõudmisega. Õpilased on ennast väljendades pigem tagasihoidlikud, eriti klassiruumi ees. Õpilaste motivatsioon on esimese 20 minuti jooksul kõrgem. Õpilased järgivad õpetaja juhiseid, ei karda eksida ning julgevad õppetöö käigus õpetajale tunnistada, et nad ei saa teemast/küsimusest aru. Õpetaja kinnitab õigeid vastuseid, andes õpilastele positiivset tagasisidet, ning samas püüab leida seoseid, miks õpilane pakkus vale vastuse, peegeldades seda ning andes koos põhjendusega õige vastuse.</p>	
Metoodika	
Meetod	Kuidas mõjutab õpilaste teadmiste kujundamist
Loeng	Õpetaja edastab teadmisi loengu vormis, kasutades tehnoloogilise abivahendina slaidiesitlust. Meetod

	keskendub õpilastele oluliste baasteadmiste edastamisele, raamistiku loomisele tunniteema kontekstis. Kujundatakse sotsiaalset pädevust.
Vihikusse kirjutamine	Õpilased märgivad olulist infot üles vihikusse. Meetod aitab kuuldut paremini kinnistada ning arendab kirjalikku eneseväljendusoskust, s.t kujundatakse õpi- ja suhtluspädevust.
Olulise rõhutamine ja ümbersõnastamine	Õpetaja rõhutab olulist, nt <i>autor kui isiksuse manifest, kirjandus on autori eneseväljendus</i> . Lisaks aitab aru saada keerulisematest ideedest või definitsioonidest ning täpsustab tööjuhiseid või mõtlemissuundi neid ümber sõnastades. Õpilased hoomavad sama mõtet eri sõnastustes paremini. Meetod suunab õpilasi eristama olulist ebaolulisest ning nägema eri sõnastuste vahel sisulisi seoseid. Kujundatakse õpi- ja sotsiaalset pädevust.
Avatud küsimused	Õpetaja küsib esitluse ajal avatud küsimusi, nagu nt: <i>mis on nimekirjast puudu? kes on autor?</i> Meetod suunab õpilasi looma seoseid oma varasemate teadmistega ning arendab eneseväljendus- ning arutlemisoskust. Kujundatakse õpi- ja suhtluspädevust.
Päevakajaliste teemade kaasamine tunni arutellu	Õpetaja toob alateema <i>kirjandus kui kirjaniku elu peegeldus</i> juures näiteks Kaur Kenderi ning küsib õpilastelt päevakajaliste sündmuste kohta kultuuriruumis. Üks õpilastest on kursis nihilist.fm-is ilmunud lapspornoograafia-teemalise postituse kajastamisega meediamaastikul. Meetod suunab õpilased tunniteema ja konkreetse näite vahel seoseid looma ning kriitiliselt mõtlema — kas Kenderi looming on tema elu peegeldus või mitte? Kujundatakse õpi- ja sotsiaalset pädevust.
Ainetevaheline lõiming:	Õpetaja toob romantistliku kirjanduse käsitlemisel

erinevate kunstivormide kaasamine	näite maalikunstist. Meetod suunab õpilasi eri kunstiiliike omavahel võrdlema, samuti aitab visuaalne pool mälupildina kinnistada romantistlikule kirjandusele omast esteetikat. Kujundatakse väärtuspädevust.
Tekstianalüüs töölehe alusel paarides	Meetod teenib omandatud teadmiste kinnistamise eesmärki (mõistestik ja iseloomulikud jooned) ning sisaldab ka praktilist väljundit — paaristööna viiakse läbi luuletekstianalüüs (Byron, Shelley, Lermontov). Meetod suunab õpilasi analüütiliselt mõtlema, oma teadmisi rakendama ning arendab koostöö- ja suhtlemisoskust, s.t suhtlus- ja õpipädevust.
Paaristöö ettekanne	Õpilased loevad klassi ees luuletuse ja analüüsitulemused ette. Meetod kujundab suulist eneseväljendusoskust, s.t suhtluspädevust

Tunnivaatlus nr 2:

Tunni üldkirjeldus	
Kuupäev ja kool:	26. jaanuar 2015, Elva Gümnaasium
Klass:	11. klass
Teema:	Eduard Vilde kui isiksus ja autor
Õppevara:	Süvalep, Ele, Annus, Epp, Epner, Luule 2006. <i>20. sajandi I poole eesti kirjandus: gümnaasiumi kirjandusõpik</i> . Tallinn: Koolibri Õpetaja koostatud tööleht
Õpetaja ja õpilaste vahelise interaktsiooni kirjeldus	
<p>Õpetaja ja õpilaste vaheline suhe on avatud. Õpetaja on sõbralik ja heatahtlik, toetab õpilasi, peegeldab õpilaste arusaamu, kasutades nende endi sõnavara. Õpetaja naeratab ning võtab kõigiga silmsidet. Õpetaja püüab kaasata kõiki õpilasi, pöördub kõigi poole, ehkki kõik ei reageeri. Õpetaja on entusiastlik, annab tundi vaimustunud olekuga. Õpetaja ei käsitle valesid vastuseid kui eksimusi, vaid kui võimalust</p>	

<p>diskussiooniks. Õpilased järgivad õpetaja suuniseid ja ülesandepüstitusi. Õpilased ei karda avaldada oma arvamust ja erinevaid vastuseid pakkuda. Ka need õpilased, kes on eksinud, julgevad pärast eksimust uuesti arvamust avaldada.</p>	
Metoodika	
Meetod	Kuidas mõjutab õpilaste teadmiste kujundamist
Loengu vormis sissejuhatus	Õpetaja kõneleb teema sissejuhatuseks Eduard Vildest kui „esimesest”, tekitades õpilastes eelhäälestuse autori käsitlemiseks ning annab seejuures ka suunava küsimuse järgnevateks tundideks: „Saame teada, mis mõttes Vilde oli <i>esimene</i> .” Kujundatakse väärtus- ning sotsiaalset pädevust.
Töölehe täitmine õpiku põhjal	Õpilased loevad läbi õpiku peatüki ning täidavad samal teemal õpetaja koostatud töölehe. Meetod arendab funktsionaalset lugemisoskust ning aitab loetud suunavate küsimuste abil mõtestada. Kujundatakse õpipädevust.
Põhjust-tagajärg seoste loomine	Õpetaja küsib õpilastelt küsimusi, mis nõuavad seose loomist loetuga, nt <i>Miks E. Vilde sai edasi õppima minna? Sest tema vanemad olid mõisateenijad, seega kõrgemal sotsiaalmajanduslikul positsioonil kui talunikud</i> . Meetod arendab analüütilist mõtlemisoskust, seejuures seoseloome-oskust. Kujundatakse õpi- ja väärtuspädevust, aga ka sotsiaalset ja kodanikupädevust.
Avatud küsimused	Meetod suunab õpilasi looma seoseid oma varasemate teadmistega ning arendab eneseväljendus- ning arutlemisoskust. Kujundatakse õpi- ja suhtluspädevust, samuti sotsiaalset pädevust.
Tekstianalüüs	Tekstianalüüs, mis hõlmab tekstikatke (4,5 lk) lugemist ja sisulistele küsimustele vastamist. Õpetaja palub õpilastel avaldada ka oma arvamust ja seda, kuidas õpilased teksti tajusid. Meetod suunab õpilasi tekstiga

	<p>suhestuma, arendades funktsionaalset lugemis-, analüütilist mõtlemis- ja enesemääratlemisoskust. Kujundatakse õpi-, suhtlus- ja sotsiaalsed pädevust.</p>
--	--

Lisa 3: Intervjuu Edward Kessiga

(28. jaanuar 2015, Tallinnas)

Intervjueerija (Maarja Vaikmaa, M.V): Kuna minu magistritöös on oma roll ka riiklikel raamdokumentidel, siis esiteks ma küsin, kuidas, s.t millise protsessi käigus koostatakse teie koolis kooli õppekava?

Edward Kess (E.K): Kooli õppekava on praegu uuendamisel. Koostatakse põhimõtteliselt niimoodi, et võetakse aluseks riiklik õppekava ja lähtudes kooli eripärast, meil on selline meeskond, kuhu kuuluvad kõikide ainete ja valdkondade esindajad, kes panevad [uue] õppekava kokku ja mõtlevad läbi kooli üldisemad suunad. See on selline demokraatlik protsess või mõttepaljus.

M.V: Kuidas, s.t millise protsessi käigus koostatakse teie koolis kirjanduse ainekava?

E.K: Kirjanduse ainekava tugineb riikliku õppekava kursustele. Rääkides gümnaasiumist – iga kirjanduse kursus võetakse ette ja kohandatakse see koolile sobivaks, et õpetajatel oleks hea selle põhjal teha oma töökava. See on selline lihtne protsess. Mõnes mõttes on see üks ühele võtmine riiklikust õppekavast, aga tegelikult need 35 tundi ühe kursuse jaoks ongi nii napp, et riiklikule õppekavale see ainekava ainult tugineda saabki. Meie kooli eripära on ehk see, et gümnaasiumis on kõigil klassidel üks kursus kirjandust juures. Kui riiklik norm näeb ette viis, siis meil on kuus kursust. Idee on meil see, et 20. sajandi kirjanduseks oleks meil kaks kursust. Humanitaarklassil on juures veel kaks kursust, et nendega jõuaks 20. sajandi kirjandust võtta kolm kursust – näiteks eesti kirjandust saab nendega rohkem võtta – ja lisaks on neil juures kirjanduse ja müüdi kursus, mis on tegelikult valikkursus. Siis saab ka mütoloogilist poolt vaadelda, sest see on väga asjalik kursus.

M.V: Mil moel ja mis mahus lähtutakse ainekava koostamisel nii riiklikust õppekavast (üldpädevused ja läbivad teemad) kui ka riikliku õppekava lisades toodud keele ja kirjanduse ainevaldkonna kavast? Kui suures mahus te need n-ö kriteeriumid kooli ainekavasse ümber tõstate?

E.K: Kui vaadata korraaks neid pädevusi, siis kirjandus on ju selline õppeaine – kui me vaatame kasvõi tänast tundi –, kus kultuuripädevus on olemas, väärtuspädevus on olemas, sotsiaalne- ja kodanikupädevus ka. See tuleb kirjandustekstides sisse, milline kodanik saab inimene olla, millised on need sotsiaalsed väärtused, mida inimene endas

kannab. Kasvõi tänases tunnis, lähtudes romaani tegelastikust. Enesemääratluspädevus ehk see, kuidas peategelane ennast määratleb või mismoodi. Samas seminaris tuli välja ka õpipädevus – kas nad suudavad representeerida seda, mida nad romaanist välja lugesid, kas nad oskavad rühmatöös selle romaani puhul kasutada oma õpioskusi, et tulemus sünniks, mõtlemisoskusi. Suhtluspädevus – seminar on puhas suhtluspädevuse asi. Kas ollakse valmis avaldama oma arvamust, kas suudetakse rääkida, väljendada ennast selgelt, väljendada korrektselt, anda kõnevoorus aega teisele. Vahepeal kolm mõtet tuli korraga.. ja siis jälle sealt edasi minna. Võib-olla kirjanduses on natuke tagaplaanile jäänud matemaatika-, loodusteaduste-, tehnoloogia-alane pädevus, aga samas keskkonda me ju natukene puudutasime. Kasvõi see õunte teema, maastikud ja Eesti. Ettevõtlikkuspädevus – see võib-olla tuleb rühmatöös esile, et tekib idee, millele järgneks ka selle idee teostamine. Digipädevus jäi sellest tunnist välja. Kuigi, mida võis märgata, oli see, et osa õpilasi oli pildistanud head kohad romaanist üles ning siis nad lappasid oma digimälu. See võiks olla küll digipädevus – ma teen pildi, et mul oleks andmebaas, kust ma saan lapata. Need on justkui nende pädevuste võlu. Pädevused on selles suhtes head, et nad aitavad... nad on tunnis olemas ja nad võivad olla varjatud kujul, aga õpetajana peaksin ma kõigile nendele kaheksale valdkonnale tähelepanu pöörama. Mõnikord ma teen seda teadlikumalt, mõnikord vähemteadlikumalt. Teinekord ongi eesmärk see, et ma keskendun ainult looduspolele. Ma võtangi ette mingi teksti ja me analüüsime seda keskkonna-võtmest. Pädevused ikkagi läbivad kirjandustundi.

M.V: Kuivõrd kajastub tundide reaalne läbiviimine ja kulg ainekavas?

E.K: Ainekavas see ei kajastu, sest ainekava on selline dokument, mis määratleb aine kursuste sisu, aga kulu ja läbiviimise panen ma õpetajana paika juba oma töökavas – millises järjekorras ja mida ma teen. Kui sa vaatad gümnaasiumi riiklikus õppekavas uuema kirjanduse kursuse all olevate autorite nimesid ja vaatad minu töökava mustandit, mis ma sulle saatsin, siis kui palju on seal kattuvust või mittekattuvust!? Seda Läti värsket naiskirjanikku, kes õppekavas mainitud on, ma üldse ei kasutagi. Samas Hosseini, keda ei ole õppekavas, on mul sees. Oksanen on õppekavas sees, tema teoseid ma kasutan. Aga Önnepalu ja Kivirähk on sees ning rohkem ei jõuagi. Teooria kohalt ka, et uuem luule ja uuem eesti kirjandus, üldine mõistmine – need ma panen ikkagi sisse. Ainekava annab suunised.

M.V: Kas ka kooli ainekava? Pean silmas seda dokumenti, mis iga kooli kodulehel peaks üleval olema.

E.K: Jah, tegelikult on ainekava suuresti riikliku õppekava teisendus gümnaasiumiastmes. Meil on mõned valikained, mis erinevad riiklikust õppekavast ja mida kool pakub ise välja. Mina pakun näiteks kaasaegset kirjandust – see on loov tund, kus ma tegelen nende uute kirjandusteoste või voolude või sündmustega, mis parajasti on aktuaalsed või on hetkel siin ja praegu. Kui Mart Poomi „Minu elu” on edetabelis number üks, siis tunnis me katkendit loeme ja vaatame valikaines. Kui on mõni teine probleem või teine teema, siis võtame kohe selle ette. Selliseid aineid on ka.

M.V: Sellest te juba rääkisite, kuidas olete lõiminud oma aine- ja töökava(de)sse ja pigem praktilisse tunni läbiviimisse riiklikus õppekavas toodud üldpädevused ja läbivad teemad.

E.K: Neid sai kõiki tunnis mõista. Tegelikult oli see ka näha kahe-kolme tunni jooksul.

M.V: Kirjandus on ka selline aine, kus on võimatu tegelikult...

E.K: ...mitte lõimida. Jah, kirjandus ongi elu oma kõige suuremas väärtuses.

M.V: Kas te kontrollite ka üldpädevuste saavutamist? On seda võimalik kuidagi kontrollida?

E.K: Jah, seda on võimalik mõõta erinevate tekstide analüüsimisega. Kui eesti keele või kirjanduse poole pealt mõlemat üldistada, siis tekst, mille me võtame, ei pea olema ilukirjanduslik tekst. Kirjanduses küll rohkem ilukirjanduslik tekst, aga see võib olla meediatekst. Ükskõik, mis valdkonna teksti ma loen, siis see eeldab seda, et me saame ehitada taustateadmiste peale hetketeksti ja siit edasi me saame tulevikus sellele kivile tagasi tulla. See on justkui uus kivi müüris ja me saame sellele kivile toetuda, kui meil meelde tuleb, et Aa, see oli see seal! Seostamisoskus on küll [oskus], millele me saame koguaeg viidata ja tagasi tulla. Iseenesest me saame seda ka mõõta aruteludes ja silmaringis. Võib-olla see ei ole otseselt mõõdetav, näiteks et sotsiaalne pädevus – tehtud! Või digipädevus – tehtud! See on hinnangu andmine, me ei saa seda otseselt tõesti hinnata. See tuleb sümbioosis välja. Me ei saa konkreetselt mõõta ühte – sotsiaalne pädevus, kuidas sellega on? või õpipädevus. Need on seotud omavahel väga tihedalt.

M.V: Mil moel toimub aineteülene koostöö nii üldpädevuste saavutamisel kui ka läbivate teemade käsitlemisel? Kas te teete näiteks kunstiõpetuse, muusikaõpetuse õpetajatega koostööd?

E.K: See sõltub täiesti ainest ja teemast, kuidas on. Näide bioloogiast ja füüsikast on praegu selline – meil on koolis loodusteaduste nädal, mille raames terve gümnaasium

käis vaatamas „Tähtedevahelist” [*„Interstellar”, rež. C. Nolan (2014)* – autori kommentaar]. Mina eesti keele tunnis toetasin „Tähtedevahelist” sellega, et ma vaatasin esmaspäeval enne filmi abiturientidega eesti keele tunnis saadet „Plekktrumm”, kus Mart Noormaa ja psühhoosemiootika..., -analüütik... 12. novembri saade, kus nad rääkisidki „Tähtedevahelisest”. Analüüsisid filmi, selle viiendat dimensiooni, kas kuskil on mingi elu. Vaatasime selle läbi ja siis läksid nad filmi vaatama. Mida nad füüsikas selle filmiga teevad, ma veel ei tea. Aga eesti keeles nad kirjutavad esmaspäevaks essee sellest filmist ja probleemistikust ja sedasama esseed loeb ka füüsik. Samas veel näiteid, et kui meil on mõni ajalooline romaan, siis ma üldiselt jälgin ikkagi seda, et ka ajaloos on enam-vähem sama teema. Kui meil tuleb Oksaneni „Puhastus”, siis ajastu, millest nemad räägivad, on sama või [sellest] on räägitud. Või kui ma jõuan 20. sajandi teise poole kirjanduse juurde, siis Eesti ajaloo pool toetaks mind samal ajal, kui ma räägin kirjandusest, et ma saan ajaloole viidata. Üheksanda klassi näide – Jostein Gaarderi „Apelsinitüdruk”. Siin romaanis on Hubble’i teleskoop sees ja [peategelase – autori kommentaar] isa jumaldab Hubble’i teleskoopi, siis füüsik näitas füüsikatunnis väikest tutvustavat klippi Hubble’i teleskoobist. See toetas raamatu mõistmist – nad tulevad kaasa. Seitsmendas klassis – ma toon erinevaid näiteid –, kui me lugesime „Kapten Granti lapsi”, siis me lugesime seda just seepärast, et geograafia tunnis nad hakkasid samal ajal õppima koordinaate ja meridiaane. Just nimelt mööda 37. paralleeli liikumine – kõik rühmad hakkasid vaatama, mis [kaardil] geograafiliselt on, kui nad 37. paralleeli mööda liiguvad. Tulid suured, väga suured geograafilised tööd kirjanduse tunnis.

Sidet ikka on! Kui paar aastat tagasi „Fausti” 11. klassiga lugesime, siis ooper ja muusika läks kohe sinna juurde – Estoniasse ooperi vaatama. Sellised lood.

M.V: Lähete ka Oksaneni vaatama?

E.K: Jah, Oksaneni, nüüd kohe, kui loeme, lähme seda ka teatrisse vaatama. Mitte just „Puhastust”, vaid järgmist romaani „Kui tuvid kadusid”, sest see on uus, see on oluline. Ma ei tea, mis sellest tuleb, aga et ka teatrikunsti siduda. Teatrikunst ongi rohkem kirjanduse õppeainega seotud. Ainealast koostööd veel... Tekstide puhul küll, et bioloogiaga teeme koostööd [nii], et ma annan erinevaid teadustekste lugeda eesti keeles ja siis on ülesanded erinevatest teadustekstidest. Matemaatika puhul ka see, et arvutamata ei saa kirjandust õpetada. Mingi arvutusülesanne võiks olla sees, kas võtta protsenti või liita midagi või suhestada enda mingite arvudega. Ka matemaatika on hõlmatud. Mida on raskem siduda olnud, on võõrkeeled – inglise keelega ja vene keelega, aga Puškinit oleme

sidunud veidike ja kirjanduse poole pealt ka inglise kirjandust. Meil on koolis valikaine või kohustuslik aine humanitaarklassis inglise kirjandus, 12. klassis. Siis oleme teinud koostööd, et mis aspektist mina räägin mõnest autorist ja mis aspektist tema räägib. Nii, mis ained puudutamata on?! Kunst – seda ikka juhtub. Tuleb ette, et teeme kunstiga koostööd. Praegu sai mõte otsa.

M.V: See on juba väga suur kogemuste pagas. Milline on teie kui kirjandusõpetaja hinnang hetkel veel kehtivale õppekavale ning ka täiendatud, järgmisest sügisest kehtivale õppekavale?

E.K: Ega õppekava parandamine, mida tehti, oli pigem kosmeetiline. Ma sain aru, nii palju, kui ma nendega, kes selle protsessi juures olid, olen vestelnud, et oluline on lühendada [õppekava] mahtu. Tegelikult mõtteline maht – kõik, mis oli on öeldud kahe sõnaga, aga saaks öelda ühe sõnaga, see pandigi ühe sõnaga. Mõni teema, mis visati välja, näiteks 10. klassi tõlgendamise kursusel visati välja lugemismudelid ja visati välja intertekstuaalsus – ma praegu jään vastuse võlgu, ma pole värskest üle lugenud. See, kui ma pühendan ühe tunni lugemismudelitele, ei võta mul tükki küljest ära. Seal oli ka kirjanduse väärtustamine, mis visati ka välja. See ei ole suur kaotus või oluline, mida välja visata. Võib-olla palju rohkem teeks tööd sellega, mis on see, mida õpetaja võiks õpetada või peaks õpetama, ja mis on see, mille ta võiks juba täiesti rahulikult ära jätta. Selliseid olulisi kärpeid võiks teha. Palju rohkem teeb mulle muret põhikoolis nõue, et iga õpilane peab lugema vähemalt 12 raamatut kooliastmes. Meil mõni kuri lapsevanem on kisa tõstnud, miks mina loen tõesti rohkem nendega – neli tükki aastas rohkem kui õppekava ette näeks. See on kitsaskoht. Ma pigem suurendaksin seda lugemiskogust, et lapsed loeksid rohkem raamatuid.

M.V: Kas kirjandusõpetuse osakaal õppekavas on piisav? Ma saan aru, et teie kool on kirjandustunde juurde andnud.

E.K: Väga paljud koolid annavad juurde. Isegi Reaalkoolil on kuus, mitte viis kursust gümnaasiumis. Kuidas nüüd selle „piisava” koha pealt öelda?! See on keeruline küsimus. Selles suhtes, et õpetamata jääb ju tohutult palju. Kui me vaatame, kust maalt kirjandus algab – juba koopatekstidest – ja mis tänapäeval kirjanduses toimub, siis väga palju teemasid jääb käsitlemata. Samas võib-olla polegi see oluline. Oluline on süvitsi minek – võtame pigem ühe [teose] ja kulutame sellele neli või viis tundi, et lähme sellesse mõnuga süvitsi. Võib-olla see on selline oluline nüanss. Maht on väiksem, aga mitte õnneks olematu. Muidugi ma tahaks, et oleks rohkem kirjanduse tunde, ma sooviks, et

oleks ka rohkem eesti keele tunde, sest võõrkeeletunde on palju rohkem kui eesti keele tunde. Tegelikult kirjandus on see, mis õpetab mõtlema, kui seda hästi õpetada. Kirjandus on see, mis õpetab eluks, kirjandus on see, mis õpetab hästi aeglaselt. Selleks, et mõista seoseid, tuleb lugeda lugeda lugeda, et tekiks see Oot, oot, oot! Aa, aga seal oli ka nii! See loomeprotsess on tohutult pikk või mõistmise protsess on pikk, aga kui õpilane on gümnaasiumis palju lugenud või üldse palju lugenud kasvõi sunni korras, siis... Eile just rääkisin ühe [endise – autori kommentaar] abiturienti, küsisin, et kuidas ta vaatab tagasi nendele raamatutele, mida ta lugenud on. Siis ta ütles mulle, et ta.. Ma küsisin just sellest aspektist, et kas ta... mida ta on võitnud praegu, kui ta on polütehnikumis ja õpib fotograafiat. Ta ütles, et ta on tähele pannud, et ta loeb palju kiiremini kui kõik teised tema kursusekaaslased, ta mõistab mõtet palju kiiremini, ta saab tööülesannetest palju kiiremini aru. Ja kui neil on kutsekooli või kesk-eri..., ütleme, et kutsekooli teooriaraamatud fotograafias ja need on paksud ja mahukad, siis tema ei ole see, kes pelgab lugeda. Tema jaoks pole see probleem, kui talle tuleb teos, erialane tekst. Ta suudab selle täiesti rahulikult läbi lugeda, talle ei tekita see probleemi. Kui meil tulevad säärased noored, kes on harjunud lugema, siis loomulikult ka see teksti mõistmine ja pika tekstiga töötamine – see oskus on hästi oluline. Sealjuures ka silmaring, kultuurilised teadmised. See on see, mida kirjandusõpetaja saab teha – tilgutada tilk-haaval kultuuriteadmisi. Kirjandusõpetajal ongi kaks moodust, kas ta teeb kõik selleks, et tulevastel noortel tekib allergia ja lööve, kui kuulevad sõna „kirjandus” või „raamat”, või just see, et nad respektierivad ka sellist kultuuri. Nad ei pea enam mitte kunagi ilukirjandust lugema, a g a võib tekkida see, et neil on oskus elus toime tulla, kui neil tuleb kokku puutuda tekstimaailmaga.

M.V: Kas kirjanduse ainekavas toodud materjali maht on proportsioonis kursuste arvuga ja ettenähtud ajaga?

E.K: Sa mõtled kooli ainekava mahtu?

M.V: Mõtlen nüüd riiklikku.

E.K: No, valiku teeb ikkagi õpetaja. Kui ma peaksin k õ i k ära õpetama, mis gümnaasiumi õppekava ette näeb, kõik autorid mainima... See oleks mõeldamatu 35 tunniga. Ütleme niimoodi... Õppekavas on sees autorid, kelle kohta ma tõesti ei oska mitte midagi öelda, näiteks uuemas kirjanduses see Lāti naiskirjanik, kelle nimi mul ei tule praegu meeldegi, ta on täiesti seal olemas ja ma e i o l e temast midagi kuulnud. Ma saan täiesti aru – uuendatakse ja nii edasi –, aga seal võiks olla ka mingi kursus juures, et ma ise saaksin targemaks. Ma olen ise teinud katseid. Uuema kirjanduse kursusel eelmisel aastal

ma võtsin 12. klassis, reaalklassiga just „Väikeste asjade jumalat”. Õppekavas oli sees. Mõtlesin, et võtan selle, vaatan, mis saab. Ei õnnestunud selle teose käsitlemine mitte kuidagi. See ei kõnetanud, see jäi natuke võõraks. „Väikeste asjade jumalat” – ma saan aru, et kui ta 2001 või 1999 ilmus, ta oli tõesti sensatsioon. India kirjandus, kolonialistlik kirjandus või postkoloniaalne kirjandus – kõik see lugu, see oli uudne, seda loeti, see oli see aeg, kui „Rentslimiljonär” tuli kohe peale. Igatahes, 2013. või 2014. aasta kevadel see enam ei läinud peale. Samas müüdi kursusel Murakami „Kafka mererannas”, mis minust oli ka kuidagi mööda läinud. Kui see 2008 eesti keeles ilmus, siis kuidagi see jaapani kirjandus, Murakami läks must mööda. Panin selle „Kafka mererannas” sisse, teadmata, mis romaaniga tegemist on. Uurimata, kes on Murakami ja see jällegi oli selline teos, mis avas nii minu silmad, õpilaste silmad. Geniaalne romaan! Õppekava selles suhtes on minule hea, et ma saan ise ka katsetada, kui ma midagi ei tea. See tähendab ka seda, et ma pean väga palju taustatööd tegema. See ei ole nii, et ma lähen külmalt, puusalt tulistama – vaatan, mis on. Vaid ma ise näen vaeva, et saada paremaks. See on oluline.

M.V: Mänguruumi on ka, eks?!

E.K: Jah, mänguruumi on ka, sest tegelikult ma ikkagi valin. Ma ikkagi valin. Kui vaadata ükskõik, millise kirjanduse õppekava või ainekava või kursuse kava üldisi pädevusi või nõutavaid õpitulemusi... Ma korraks võtan uuema kirjanduse õpitulemused lahti. See, millest me täna rääkisime – neli tulemust peab olema: *õpilane nimetab tähtsamaid uuema kirjanduse autoreid ja nende teoseid, tunneb nüüdiskirjanduse peamisi arengusuundi*. Tegelikult juba nende kolme tunniga võime öelda, et „Piiririik” – midagi nad juba teavad. Teine punkt: *oskab analüüsida uuemat kirjandust, kirjeldab sõnavaliku eripära ning stiili seoseid teksti sõnumiga, kujundab oma arvamuse ja loob seoseid varem loetuga*. Kas see punkt tänases tunnis sai täidetud? Kas me seostasime varemloetuga? Arvamust kujundati. Stiili märgati, et peatükid algasid suurte tähtedega, kirjad. Analüüsimine. *Seostab loetut tänapäeva eluolu ja nähtustega, iseendaga, ühiskondlike ning üldinimlike probleemide ja väärtustega*. Ja neljas punkt: *on läbi lugenud ja analüüsinud vähemalt neli luule-, proosa- või draamateost eesti või maailmakirjandusest*. See [„Piiririik”] on selle kursuse esimene teos, see tähendab, et kolm on ees. Ja kui need neli omadust, need neli punkti on õpilasel täidetud, neli raamatut on loetud, autoreid oskab nimetada, analüüsida oskab, seostada oskab – viis on käes. Maksimumtulemus on käes kursusest. See, milliste sisuvahenditega – kas ma loen luulest Arderit, Roostet ja Viidingut, kas ma loen Harvey Lee Hixi, Juris Kronbergi või Lassi Nummit maailmaluulest või

Wisława Szymborskat või maailmakirjanduses see Läti nimi on Nora Ikstena; kas ma loen Nora Ikstenat või ma loen selle asemel Michael Cunninghami või Jostein Gaarderit või Orhan Pamuki või Sofi Oksaneni – see on juba minu valik, mis ma seal teen. Sest seal lõpus on *ja teised*. Ma valin, mida ma saan, kuidas parajasti on. Selles suhtes ei sea neid piire nii palju, vaid minu enda valik – see, kuidas ma valin või orienteerun selles õppekavas-ainekavas – see on olulisem.

M.V: Milline on teie õpetamismetoodika? Milliseid meetodeid, õppestrateegiat kasutate?

E.K: Teooria puhul on mul ikkagi loeng. Ma alustan teoorias alati loenguga. Tutvustav väike loeng. Teose puhul. Põhiliselt ongi teooria ja teos. Teooria puhul on teinekord ka mõned rühmatööd või midagi sellist. Aga teose käsitlemisel ma teen alati seminari ja ma teen alati rühmatöö. Põhilised kolm: loeng, seminar, rühmatöö. Põhilised kolm vaala, mille peal ma ujun. Sõltuvalt temaatikast või võimalustest või ideede paljususest tuleb juba see, mis liiki või laadi see rühmatöö on. See võib olla film, see võib olla ettekanne, koosolek, kõne, näidend, mis iganes. See juba on laia amplituuda. Seminar on üldiselt selline, et me oleme ringis ja ma nõuan mõtteid ja arutelusid. Loeng on loeng oma kõige paremas tähenduses. See [loeng] oleks põhiline gümnaasiumi kirjanduses.

M.V: Millist õppevara kasutate praeguse ainekava elluviimisel?

E.K: Gümnaasiumis ei ole eriti mingit õppevara kasutada. 10. klassis ma kasutan iseenda kirjandusõpikut. 12. klassis mul ei ole õpikut. Monika Undo müüdi-õpikut ma kasutasin eelmisel aastal müüdi kursusel. Kirjandusõpikutega on natuke halvasti Eesti Vabariigis. Mul ei ole midagi kasutada. Uue õppekavaga on juba niimoodi, et ma olen nii kaua olnud õpikuta, et ma tegelikult õpetangi pigem õpikuta. Kui tuleb õpik, ka isegi minu enda õpik on mulle takistuseks. See kuidagi piirab mind. Aga õpikute puudus või hea õppevara puudus on olnud tohutult keeruline minu kui õpetaja jaoks, sest ma pean nii palju ise tööd tegema. Kuna ma olen ise selle tohutu eeltöö ära teinud, siis ongi nii, et tegelikult õpikud, mis tulevad, hakkavad mind segama. Paratamatult. Ma pigem johtun õppekavast ja lähenen loominguliselt kui mingist kirjandusõpikust, sest Vikipeedias saab kõike lugeda, mis vaevab.

M.V: Millist õppevara kasutate luule käsitlemiseks?

E.K: Mis mõttes õppevara?

M.V: Ma saan aru, et õppevara kui sellist ei ole. Milliseid meetodeid kasutate? Kuidas üldse käsitlete luulet oma kirjandustundides?

E.K: Ma olen uuema luule puhul teinud seda, et kui ma näiteks kaasaegse kirjanduse valikaines olen võtnud ette mõne uue luuletaja, siis tõepoolest, me loeme selle luuletaja luuletusi, ma paljundan mõned tekstid neile, dokumendikaameraga kuvan ekraanile, näiteks Kelly Turgi „Reaalne elu”. Geniaalne luulekogu! Siis analüüsisime, mida me näeme. Eile 10. klassiga kirjanduse žanri kursusel – humanitaarklassiga – me tegelesime haikudega. Haiku reeglid ja siis hakkasime otsima selles klassikalises 5-7-5 haikus. Siis Eesti haiku 4-6-4, Asko Künnap, Rooste, Sinijärv – vaatasime, kuidas seal Eesti elu kajastub. Siis bemmimehe haiku, see on 1-2-1, Asko Künnapi luuletused kogust Rooste, Künnap, Sinijärv [„Eesti haiku” – autori kommentaar]. Selles luulekogus on bemmimehe haiku 1-2-1. Tunni lõpus tegime ise bemmimehe haikusid. Räppluulet olen käsitlenud ja ka seda uuema luule puhul, et ma olen kooli raamatukokku üritanud saada võimalikult palju uusi luulekogusid. Ma olen teinud sellist meetodit, et igaüks saab luulekogu, istume ringis ja hakkame lugema. Kes midagi märkab, ütleb. Ja kui ta ei leia mitte midagi, siis võib vahetada. Siin on niivõrd huvitavalt hakanud tekkima omavaheline sümbioos või tekib selline sünergia – vahepeal ei teki ka, aga üldiselt ikkagi tekib –, et igaüks loeb ja ei pea lugema tervet luuletust, vaid „Oh, hea lause!”, „Ilus mõte!”, „Tabav ütlus!”. Vinjetid või vihjed, kui tuleb. Niimoodi ma olen teinud. Sellist pikka ja põhjalikku trohheuse ja jambi määramist, stroofide loendamist, silbilis-rõhulist süsteemi, metonüümia, oksüümoroni ja kõige muu sellist põhjalikku otsimist ma ei ole gümnaasiumis teinud. Pigem rohkem see, kas ma leian mõne kujundi, ja lähtun rohkem emotsioonidetasandist. Kas me leiame selle lüürilise mina üles, kas peab olema riimis või võib olla vabavärsis. 10. klassiga me lugesime Kaur Riismaa luulekogusid. Igaüks pidi lugema ühe Kaur Riismaa luulekogu. Kaur Riismaa käis tunnis ka rääkimas. Kui on võimalik, siis ma üritan ka niimoodi teha. 9. klass hakkab ka luulekogusid lugema. Ma ei tea veel, mis see on, aga ma tahan, et nad kindlasti ühe luulekogu läbi loeksid, et igal aastal oleks üks luulekogu sees. 10. klass hakkab nüüd lugema Marie Underi „Õnnevarjutuse” ballaade. Ma olen ka luule põhjal teinud rühmatöid ja esinemiskavasid ja midagi sellist. Luulet esitatakse mõnuga.

M.V: Kust te õppevara leiate või saate? Kust see info teieni jõuab, et mõni uus õpik on välja tulnud või loote te peajasjalikult ise õppevara?

E.K: Õpikute koha pealt – õpikute info tuleb ikkagi kirjastuste kodulehekülgedelt, reklaamidest, kolleegidelt. Õppevara samamoodi – ma kasutan seda, mis mul enne olemas on. Ma kasutan oma ülikoolimaterjale. Ma kasutan meediat, uut infot, mida kirjutab Looming, mida kirjutab Vikerkaar, mida Sirp kirjutab, mida Värske Rõhk kirjutab, mida

Müürileht kirjutab. Ma kasutan seda materjali oma tundide jaoks väga laialt. Muidugi on olemas mõistekogumikke või teooriakogumikke või teooriaraamatuid, mida ma saan kasutada. Aga ikkagi lõppkokkuvõttes ma panen selle kõik kokku ja teen sellise sobiva sümbioosi sellest. Ma kasutan kõike, mis on. Loomulikult ka nett, Google'ist vaatan, mis tuleb. Nii ongi.

M.V: Sellist ranget järgimist siis ei ole?

E.K: Mis mõttes?

M.V: Osa õpetajatel on ka see praktika, et töötatakse materjal klasside lõikes välja ja siis neid samu töölehti kasutatakse aastast aastasse.

E.K: Jah, kui mul ikkagi on mingi PowerPoint'ide baas olemas, siis ma saan mingi aluse võtta. Kui mul on kaks aastat järjest 10. klass, siis õppekava ju vahepeal ei muutu. Ma saan seda kasutada, ma saan seda kohendada, täpselt nii, nagu parajasti vaja on. Parandada ära vead, täiendada. See ei saa päris niimoodi olla, et mul on Tõnu Õnnepalu kohta PowerPoint tehtud ja seal midagi ei muutu, näitan koguaeg seda sama esitlust. Tammsaare puhul ma saan, Krossi puhul ma saan, kuigi seal ka – kui Krossi on jälle tõlgitud, saab juurde lisada. Ikkagi, tuleb üle vaadata ja täiendada, kui on midagi muutunud. Midagi välja vahetada, midagi uuendada.

M.V: Te ütlesite, et gümnaasiumis sellist asjalikku õppevara ei olegi. Aga milline on teie hinnang olemasolevale õppevarale – millised on plussid, millised miinused, miks see ei sobi gümnaasiumiastmesse?

E.K: Kui uus õppekava hakkas kehtima 2011. aastal, siis ma olin päris sõnakas. Ma rääkisin nii Terevisioonis – sa saad otsida veebist üles –, ma rääkisin, kirjutasin mõned artiklid Õpetajate Lehes, et õpetajalt nõutakse, aga õppevara ei ole. Tegelikult on see natuke ministeeriumi kapsaaed – võeti vastu uus õppekava, aga hakati seda tegema valest otsast. Kõigepealt tehti valmis ja siis alles hakati vaatama, kuidas see sisu, vara... tugimaterjal on. Mitte ei tehtud paralleelselt, et samaaegselt töötatakse välja ka õppevara – Ahah, 10. klass, paiskame müüki! 11. klass – tulevad uued õpikud. 12. klass – uued õpikud. Praegu on ikkagi niimoodi, et üks lend on lõpetanud uue õppekavaga ja nad ei saanudki mõnes aines õpikuid. See ei ole ainult eesti keeles ja kirjanduses nii, see on teistes ainetes ka. Matemaatikas ja nii. Mida ütles toona Irene Käosaar haridusministeeriumist mulle hommikul Terevisiooni saatelõigus, oli see, et Riigikogu võttis 2008. aastal vastu sellise otsuse, et õpikute eest ei pea ministeerium vastutama. Selle peab üle kuulama, kuidas ta seda ütles. Aga Riigikogu võttis vastu otsuse, et kirjastused on

need, kes ise annavad õppevara välja, mitte ei ole nii, et ministeerium ütleb. Ministeerium ei telli, et palun, meil on vaja selle kursuse õpikut või selle kursuse õpikut. On turumajandus. Seal on nüüd need käärid. Ega kirjastus ka ei jõua. Tegelikult, kui ma mõtlen tagasi ka selle õpiku [„Maailm veetilgas” – autori kommentaar], mida mina tegin, see ei ole töö, mis toob tulu. See on pigem töö, mida võib kirega teha, aga samas ei anna see mitte midagi tagasi. Selles suhtes, et majanduslikku tulu ma sellest ei saanud. Korterit ühe kuu üüri sain ära maksta ja see on ka kõik. Mis selle õpiku koostamise puhul veel kummaline on – see läheb teemast võib-olla natuke kaugemale –, aga kui kirjastused ütlevad õpetajatele või neile, kes on potentsiaalsed õpiku autorid, et tehke hea, innovaatiline, loov – piire ei ole, tehke äge jne – kõik õpik. Siis, kui käsikiri hakkab valmima, nad ütlevad, et seda autorit me ei saa sisse panna, see on liiga kallis. Seda autorit me ei saa sisse panna, see on liiga kallis. Seda autorit me ei saa sisse panna, see on liiga kallis. Ray Bradbury’ teksti „Vedrumehike”, mis ilmus Mürilehes, tahtsin sisse panna. Selle peale öeldi, et see on liiga kallis – Bradbury küsib selle eest 500 €. Las ta küsib siis! See teeb õpiku kaanehinna liiga kalliks, kui me kellelegi maksame 500 €. Pigem need tekstinäited, kus autor on surnud või pärijad enam ei küsi. Pigem need tekstid. No, kirjanduse ajalugu ja vanad tekstid on head küll, a g a me õpetame ikkagi ju tuleviku inimesi, mitte mineviku asja. Seal on jällegi selline protsess. Mul ei ole vaja õpiku valmistamise protsessiga sellist mõru maiku. Tähendab, mul on mõru maik õpiku valmistamise protsessiga ja eks see on ka natuke ministeeriumi tegemata töö, et niimoodi on läinud, et õpikuid ei ole.

M.V: Ja siis tuleb ka loogiline küsimus, millele te tegelikult juba ka vastasite. Kas õppevara peaks n-ö ajaga kaasas käima, et õpilased sellega kergemini suhestuksid, või peaks osa ainekavast, sh tüvitekstid alati samaks jääma?

E.K: Siit tuleb kohe vastu ka küsimus – kas kirjandus on muutuv kunst? Absoluutselt. Uued kirjanikud, uus luule tuleb peale. See sümbioos või edasimineku peab ikkagi olema selline, et mingid tekstid on need, mis muutuvad tüvitekstideks ja need jäävad, aga uus tuleb peale. Kui me vaatame kirjandusse kasvõi ajalooliselt, et mis on iga kümnendi tekst, mis ole [tüvitekst]. 90ndad – „Piiririik”. 00ndate algus, sajandivahetus – Kivirähkita ei saa, kas „Rehepapp” või ussisõnad. Esimesed 10ndad – me ei saa Sofi Oksanenita. See on see, mis jääb tüvitekstiks. 80ndad, mis siis võiks küll jääda? Kas Viivi Luik või keegi. Mis 70ndatest – Kross. On mingid tekstid, mis jäävad, aga samas on nii palju, mida me saame sealt kõrvalt ära lükata. Kas ma räägin Traadist või ma räägin

Krossist, kas ma räägin Krossist või ma räägin Undist – neid valikuid tuleb teha; kes on see, keda ma võtan. Kui mul Remarque on gümnaasiumis, siis Camus'd tahaks ka väga hädasti panna, aga Camus'd ei jõua lugeda enam. Samas, võib-olla John Updike'i „Brasiilia” paneks küll sisse, sest see on nii geniaalne teos. See annab abiturientidele päris ägeda elamuse.

M.V: Õpetajate mure on, et õpikutes ei ole tekstinäiteid. Nüüd ma saan aru, kust see probleem tuleb – uus tekst maksab.

E.K: Jah, uus tekst maksab. See ongi see probleem, et maksab. Mida mina teen on see, et kui ma leian teksti, siis ma paljundan ja elan nende paljunduste peal. Paljundan raamatutest, Internetist, kust iganes, et vähegi saaks ja oleks.

M.V: Milline on õpilaste valmidus kirjandust vastu võtta? Kui motiveeritud või meelestatud nad on?

E.K: Kui ma nad sain 10. klassis ja kui ma olen 10. klassis alustanud, siis üldiselt on nii, et nad alguses on olnud veidike šokis kirjanduse mahust, aga samas kõige olulisem roll on siin õpetajal – millised on need tekstid, mida ta lugema hakkab. Kui alustada kohe mingite... kui esimene raamat on „Oidipus”, siis see on kirjanduse surm. 10. klassis esimene raamat, mida ma sel aastal kasutasin, oli James Dashneri „Labürindijooksja”. Kolm aastat tagasi ma võtsin esimeseks romaaniks Margus Karu „Nullpunkti”. Kaks aastat tagasi esimene romaan oli... ei mäleta, mis see olla võiks. Aga väga oluline on see, et õpetaja ei tapaks ära lugemisirõõmu. Kui on nõrk lugeja ja on „Oidipus”, siis ei tule sellest kirjandusest mitte midagi välja. Kirjandus võrdub igav, jama, jura, ei!, vastik! Väga oluline koht on siin sellel, milliseid raamatuid valida. Kui ma praegu 10. klassi vaatan – esimene raamat oli meil James Dashneri „Labürindijooksja”, teine raamat oli Mehis Heinsaare „Ebatavaline ja ähvardav loodus”, kolmas raamat oli „Triumfikaar”, neljas raamat oli Kaur Riismaa luulekogu ja nüüd viies raamat on „Kuningas Oidipus” ja „Kuningas Oidipust” me lugesime tunnis. Ma käskisin kaasa võtta – kes loeb, see loeb, aga ei pea. Eile paaritunnis 10. klassiga me jõudsime käsitleda 69 lehekülge ja 10 lehekülge, ütlesin, et jääb kodus lõpetada. Me jõudsime just selleni, kus Iokaste oli silmad peast välja torganud jne. Ma lasin neil häälega lugeda ja mitte kõike, ma mõningatest laulu, koori kohtadest läksin hoopis üle. Seletasin kiirelt ära, mis see on, aga samas me seletasime lahti märksõnad, mis on olulised. Ka niimoodi saab teha. 10. klassis järgmine raamat on „Da Vinci kood”. Miks just „Da Vinci kood”? Sest seal on sümbolid sees, seal on maailmakirjanduse mõistmine sees. Kolmas raamat on „Hamlet” ja me läheme ka

Linnateatrisse „Hamletit” vaatama ja neljas raamat on „Apteeker Melchior ja Rataskaevu viirastus” ja siis tuleb Puškini „Jevgeni Onegin”. Praeguse plaani järgi. Tegelikult ma üritan just nimelt vaadata seda, et oleks klassikat ja uut, tüvitekste ja uut. Et oleks sellist laveerimist. „Da Vinci kood” on selles suhtes hea näide, et see mahukus võrdub tohutu põnevus. See on selline tekst Dan Brownilt, mis haarab endasse ja siis on kõik võimalik ära teha.

M.V: Sellest me ka juba rääkisime, kuidas kujundate õpilaste positiivset suhtumist lugemisse ning kirjandusõpetusse ja milliseid meetodeid kasutate. Mis on teie eesmärk kirjandusõpetajana? Millise kogemuseni te soovite õpilased kirjandusõpetuse kaudu juhatada?

E.K: Kirjandus on rõõm ja lugemine teeb targaks.

M.V: Milliseid teadmisi te õpilastele edasi annate ning milliseid väärtusi neis kirjanduse abil kujundate ja/või milliseid teadmisi loodate neid ise leidvat ning millised väärtusi neis endis kujunevat?

E.K: Teadmiste koha pealt – ei ole oluline see, et õpilane oskaks määrata jambi ja trohheust. Oluline on see, et õpilane tunneks ära oksüümoroni. Oluline ei ole ka see, mida saab Vikipeediast leida, mis on Goethe viimased sõnad või kellega abiellus Tammsaare. See ei ole nii oluline. Oluline on see sisemine rikastav väärtus, mida õpilane saab lugedes kogeda. Kui lugeda romaani, siis mis toimub tema sees. Mis mõtted, mis seosed tekivad, kuidas ta kogeb elu ja mõtestab maailma. Kõigi nende sündmuste kaudu, mida ta lugedes läbi elab, kõigi nende kaudu ta saab arendada oma mõtlemisoskust. Väärtused, mida kirjandus endast kannab... Siin on see, millised väärtusi kirjandus ei kannab?! Tolerantsus, maailmamõistmine, mitmekultuurilisus, teise inimese mõistmine, iseenda koht maailmas, maailma koht minus. Kõik väärtused. Milline on perekond. Täna oli ka – niivõrd mõnusalt provotseerivalt küsiti, et kas see siis on perekond, kui Franz ja peategelane elavad „Piiririigis” koos. Kas see on siis perekond, eks ole. Keegi ütles, et nad võtavad endale koera. Ma ei allunud nende mõnusatele provotseerivatele küsimustele. Aga oli näha, kuidas korraks mõte hakkab liikuma hoopis – aga mis on pere? Kas pere ongi see, et ema-isa, kaks last á la Vooglaid või tegelikult võib peres olla kaks isa, neegriema, mis iganes variandid.

M.V: Selline sisemine väärtuste konflikt mõnes mõttes.

E.K: Just, et tekivad sisemised väärtused. Ise muutub inimene paremaks, kui ta loeb.

M.V: Kas väärtuskasvatus on teie arvates kooli ja täpsemalt õpetaja ülesanne? Väärtuskasvatuse teooria esindajatel on erinevaid arvamusi...

E.K: Kust see siis tuleb? Mis siis on õpetaja ülesanded? Mis on õpetaja ülesanne? Loomulikult väärtust peab looma terve ühiskond tervikuna. Kogu ühiskond seab oma väärtusi ja hoiakuid. Õpetaja roll on siin suurem, õpetaja on see, kes puutub õpilasega konkreetsetl kokku ja saab suunata – õpetada märkama, õpetada mõtlema. Kui tänaval on alkoholireklaam või õhtul telekast jookseb koguaeg alkoholi reklaam, siis võib-olla õpetaja on see, kes saab õpetada seda märkama, et Oot-oot! Miks see nii on? Miks just see reklaam. Või kui kuskil on kooseluseaduse poleemika, me loeme „Piiririiki”, kus on hoopis teised probleemid. Just nimelt silmaringi ja mõtlemise arendamine, loomulikult, on see õpetaja roll. Õpetaja annab oma signaalid tunnist tundi õpilastele.

M.V: Kui suur on luule käsitlemise osakaal kirjandusõpetuses? Teie praktikas ilmselt võrdlemisi proportsionaalne.

E.K: Ei, see ei ole 50:50.

M.V: Ei, ei!

E.K: Mida sa mõtled selle proportsionaalsuse all?

M.V: Mõtlengi seda, et proosat kui sellist käsitletakse ikka rohkem...

E.K: Luule ei jää käsitlemata. Luule ei jää kõrvale. Luule ei jää käsitlemata. Luule ei jää käsitlemata. Kas seda on vähe või palju?! Vaata, ei ole sellist eraldi luule kursust. Aga sellest 35 tunnist mingi osa läheb alati luulele. Luule ei jää käsitlemata. Ma ei oska numbrit sulle tuua, aga luule ei jää käsitlemata.

M.V: Kas luule kaudu on võimalik teie arvates väärtuskasvatust läbi viia?

E.K: Jah, on küll. Kas-küsimusele saan ma vastata ainult jah. On küll. Ka näitekirjandusega on võimalik väärtusi kasvatada. Võib-olla luule puhul on see, et luule nõuab natuke teistmoodi mõtlemist. Kui me nüüd loeme Sveta Grogorjeva luuletust ja mõtleme, mida ta seal öelda tahab, või Kelly Turgi luuletust, mis on nii mõnusalt sotsiaalkriitiline, siis kas seal tuleb ka väärtus? Kui loeme Vahur Afanasjev või Kaupo Meier – kelle luuletus see on...?! Kollane luulekogu... Ei märka praegu. „Vaarao päevaraamat” [*Vahur Afanasjev (2013) „Eesti vaarao”* – autori kommentaar], kus ta ütleb: „Nägin oma sõpra, tal oli uus auto ja uued prillid. Ta ei näinud mind.” Sellised lood.

M.V: Kas ja kuidas on suunaõpe teie jaoks end tõestanud. Kas suunaõpe toetab kirjandustundide läbiviimist, lisaks tundide arvu või kursuste arvu mõttes?

E.K: See peaks ikkagi toetama õpilaste valikuid. Kas nad valivad endale kirjandust lisaks või ei vali. Seal on ka see, kuidas õpetaja seob seda. Kõikide eelarvamus reaalsuunas on, et miks ma lugema pean. Aga tegelikult ei saa seda pelka reaali ainult olla. Seal on nüansid. Ma ei saa nii öelda, kas toetab või ei toeta – kõik sõltub ikkagi klassist ja teemast ja tunnist ja õpetajast. Eks see suund on pigem mõeldud õpilase valikute jaoks kui kirjanduse toetamiseks või mittetoetamiseks. Ega kirjandus seetõttu kao.

M.V: Kas kasutate/olete õppetöös teadlikult või vähemteadlikult kasutanud semiootilist lähenemist? On sellel lähenemisel kirjandusõpetuses teie arvates rakendamiskohta?

E.K: Ma usun, et see, mida ma kasutan – ma ei nimeta seda semiootikaks ja ma ei ütle nüüd otseselt, et see on semiootiline lähenemine, aga kogu see märgimaailm, mis kirjanduses on – miks on just need märgid selle autori teostes, miks on just need läbivad motiivid, mida autor selle sümboliga mõelda võib... Kasvõi tänases tunnis – miks kass, miks vanaema, miks Pariis, miks... mõrv, miks Ida-Euroopa, miks piiririik? Mida need tähendused endas kannavad? 9. klassiga näiteks Mati Undi puhul... Mati Undi „Hüvasti, kollases kassis” on edetabel, mille Indrek loob. Arne ja Indrek vestlevad ja Indrek ütleb oma edetabeli, kes on need kümme enimõjutavat inimest tema elus. Esimesel kohal on Lenin ja viimasel kohal on Ray Charles ja Edith Piaf. See on see TOP10, mis on seal seinal (viitab plakatile seinal). Ja rühmatöö ülesanne oli, et nad kõrvutaksid seda tänapäeva sümbolitega. Kas nad märkavad mingit sarnasust 63. aasta Mati Undi kirjanduskangelase edetabeliga või nad märkavad seda oma aja edetabelit. Kas on sarnased või on erinevad jooned?! Analüüs, kõrvutav analüüs, mõtte ja märgi ja sümboli ja kujundi analüüs – see käib ikka kirjanduses kaasas. Miks keegi midagi teeb ja miks ta just nii teeb, miks just see on kirjas ja mida see näidata võib – see tõlgendamine. Ka sellised abstraktsemad väärtused, mis see armastus on, mis see elu on. Miks on kirjandus suur. Ma usun, et semiootika läbib koguaeg kirjandust. Analüüsimisel koguaeg. Miks nii on?

Lisa 3.a: Õpetaja Edward Kessi tundide vaatlus

Tunnivaatlus nr 1:

Tunni üldkirjeldus	
Kuupäev ja kool:	28. jaanuar 2015, Tallinna Lilleküla Gümnaasium
Klass:	12. klass (reaal-majanduse suund), 3 tundi (paaristund + tund)
Teema:	Emil Tode „Piiririik”, teosekäsitlus
Õppevara:	Alusmaterjaliks kirjandusteos, õpetaja koostatud tööleht
Õpetaja ja õpilaste vahelise interaktsiooni kirjeldus	
<p>Õpetaja juhatab tunni sisse ning kõneleb nelja tunni töökorraldusest. Samuti tuleb meelde ka muid kohustusi. Õpetaja selgitab tunni alguses seminari eesmärgi – selgitada välja kosmopoliitse romaani tagamaad. Õpetaja annab õpilastele aega vastuse/mõtte üle mõelda, samal ajal õpilastega kaasa mõeldes. Õpetaja arendab dialoogi ja diskussiooni, julgustades õpilasi sõna võtma, tsitaate ette lugema. Õpetaja huvitub iga õpilase arvamusel (nt mis tundeid raamat õpilastes tekitab, mis mulje jättis) ning tänab sõnavõtte eest. Parandab vigu konkreetset, ent õigel hetkel. Õpetaja suhtleb klassiga, võtab silmsidet, on asjatundlik ning annab õpilaste impulsi oma aine olulisusest tema jaoks. Aitab õpilasi paaride moodustamisel ja küsimuste korral. Paaristöö ajal kõnnib ringi, jälgib töökäiku, annab nõu ja vajadusel motiveerib. Õpilased on aine suhtes positiivselt meelestatud ja näitavad üles huvi teose ja arutlemise/arvamuse avaldamise vastu (ka need, kes pole enda sõnutsi jõudnud raamatut põhjalikult või lõpuni lugeda). Õpilased vastavad õpetaja küsimustele, täidavad töökorraldusi, töötavad õpetajaga kaasa. Omavaheline suhtlus toimib – kuulatakse üksteise arvamust ja mõeldakse teise mõttest edasi, suhestutakse klassikaaslaste mõtetega ning lõpetatakse ja täiendatakse kaasõpilaste, aga ka õpetaja mõtteid. Ehkki kehakeel on osa õpilastel n-ö suletud, on nad keskustelule avatud.</p>	
Metoodika	
Meetod	Kuidas mõjutab õpilaste teadmiste kujundamist
Loengu vormis sissejuhatuse	Õpetaja kõneleb teema sissejuhatuseks Emil Tode ehk Tõnu Õnnepalu eluloost ning „Piiririigi” taustast ja

	menust. Meetod suunab õpilasi käsitletavale teosele mõtlema. Kujundatakse väärtus-, sotsiaalset ja õpipädevust.
Seminari vormis arutelu	Õpilased ja õpetaja istuvad ringis ning arutlevad teose üle. Õpetaja esitab suunavaid avalikke küsimusi, võttes seejuures läbi kõik romaani sõlmpunktid ja sümbolid (vanaema, kirik/religioon, Barbie, Chiquita Banana, U2, kassid, prügimägi jne). Õpilased mõistavad tunni ülesehitust, seminari põhimõtet ja oma rolli selles, arendades arutelu, mida õpetaja suunavate küsimustega pigem toetab. Õpilased võtavad vabatahtlikult sõna ja väljendavad oma tundeid, avaldavad ausat arvamust (meeldis/ei meeldinud); loovad seoseid eelnevalt loetuga (nt Keisri hull → Eesti riik kui „Piiriigi” peategelane); teevad sisulisi järeldusi oma lugemiskogemuse kohta (nt oleks pidanud alustama järelsõnast). Meetod suunab õpilasi analüütiliselt mõtlema, teost tõlgendama ning teksti ja ühiskonna vahel seoseid looma. Arendatakse analüütilist mõtlemis- ja arutlusoskust, eneseväljendusoskust. Kujundatakse enesemääratlus-, suhtlemis- ning väärtuspädevust.
Enesekohased küsimused	Õpetaja küsib, milline on õpilaste isiklik aramus või mulje teose ja selle sõlmküsimuste osas. Õpilastel on teema vastu huvi, õpetaja küsimused provotseerivad neid mõtlema ja oma arvamust avaldama; autorile vastanduma/temaga suhestuma jne. Meetod kujundab enesemääratluspädevust, ka suhtluspädevust.
Ainetevaheline lõiming	Õpetaja parandab õpilaste õigekeelevigu ning pöörab tähelepanu eesti keele võlule (nt eesti keeles pole sugusid, mistõttu peategelase sugu on varjatud ning pole üheselt mõistetav, et tegemist on geiromaaniga). Meetod suunab ainetevahelisi seoseid looma ning eesti

	keel ja kultuuri väärtustama. Kujundatakse väärtuspädevust.
Rühmatöö	Rühmatöö toimub paarides või kolmestest gruppides. Paaristöö on jätkuks eelmiste tundide seminarile, samas õpitakse uus mõiste ja ka rakendatakse seda rühmatöös. Õpilased peavad teosest leidma tsitaate, mis sobiks eriteemaliste kirjandite motodeks. Õpilased lähenevad ülesande vormistamisele ja esitlemisele erinevalt. Meetod suunab looma seoseid erižanriliste tekstide vahel ning kinnistab moto mõiste omandamist. Samuti arendatakse kirjandi kirjutamise oskust. Arendatakse analüüsi-, koostöö-, arutlusoskust, s.t kujundatakse nii õpi-, ettevõtlikkus-, enesemääratlus- kui suhtluspädevust.

Tunnivaatlus nr 2:

Tunni üldkirjeldus	
Kuupäev ja kool:	29. jaanuar 2014, Tallinna Lilleküla Gümnaasium
Klass:	12. klass (reaal-majanduse suund), 1 tund
Teema:	Emil Tode „Piiririik”, rühmatööde esitus (teosest kirjanditeemadele motode valimine)
Õppevara:	Alusmaterjaliks kirjandusteos, õpetaja koostatud tööleht
Õpetaja ja õpilaste vahelise interaktsiooni kirjeldus	
<p>Õpetaja annab pidevalt tagasisidet nii kirjandi motode valikute kui ka põhjendute kohta, on julgustav ja kiidab tabavate motode valiku eest; peegeldab õpilaste mõtteid. Vajadusel parandab ka õpilaste keelekasutust. Küsib täpsustavaid küsimusi, kui õpilaste selgitused on ebapiisavad või ebakindlad. Küsib sisulisi küsimusi, et õpilased mõistaksid, et on loonud ebaloogilisi seoseid.</p> <p>Õpilaste paarid/rühmad esitlevad eelmises tunnis valminuid töid ühiselt. Õpilased esitavad oma töid motiveeritult ja neil on tahe enda väiteid kaitsta; kaasõpilased</p>	

suhestuvad ja toetavad või väidavad vastu.		
Metoodika		
Meetod		Kuidas mõjutab õpilaste teadmiste kujundamist
Rühmatöö tulemuste esitlemine		Paaristööde kaitsmine kinnistab õpitut (moto mõiste ja valikupõhimõtted) ja loetut („Piiririik”), samuti on õpilastel võimalus arendada oma esinemisoskust ja kuulata teiste õpilaste arvamust, jälgida nende mõttekäiku. Samuti harjutavad õpilased oma ideede sõnastamist kirjandis. Meetod suunab õpilasi analüütiliselt mõtlema ning eri žanrite vahel seoseid looma. Kujundatakse enesemääratlus-, suhtlus-, ettevõtlikkus- ja õpipädevust, samuti väärtuspädevust.
Sisuliste küsimuste esitamine ja nende vastamine		Õpetaja küsib rühmatööde ajal sisulisi küsimusi nii ebakõladele viitamiseks kui ka täpsustamiseks. Õpetaja toob välja ebaloogilised seosed või väited ning juhatab arutelule. Vahel küsib õpetaja provotseerivaid küsimusi, misjärel õpilased sõnastavad end täpsemalt või kaitsevad oma seisukohti. Kujundatakse suhtlus- ja väärtuspädevust, samuti ettevõtlikkus- ja õpipädevust.

Lisa 4: Intervjuu Liivi Heinlaga

(2. veebruar 2015, Kadrinas)

Intervjueerija (Maarja Vaikmaa, M.V): Kuna üks osa mu magistritööst on see, et ma vaatan ka riiklikke raame, alusdokumente, millest siis ideeliselt peaks õpetajad lähtuma, siis ma uurin ka nende dokumentide vastuvõtuprotsessi kohta koolides. Näiteks, kuidas õppekava käiku läheb ja nii edasi. Kuidas, s.t millise protsessi käigus koostatakse teie koolis kooli õppekava?

Liivi Heinla (L.H.): Ikka töörühmades. Kui see endine õppekava vastu võeti, enne seda, et kõik õöd ja päevad ei teeks seda õppekava, vaid saaks õpetada ka, siis meil oli ära jaotatud. Keskkoolis need kursuste jaotused vaatas üle kaks õpetajat, mina ja Anneli. Põhikooli ülemist [astet] tegid Merike ja Ebe. Siis tuli Mai ja keegi, 4.–6. Klass. Me vaatasime, et kas me jätame sealt midagi välja, mis me sinna juurde paneme. Põhimõtteliselt, kui me nüüd ainult ainekavast räägime, siis ega me seal suurt ei muutnud. Me ei hakanud teda tagasi tegema selliseks, nagu me teda õpetame. Ta näeb meil ikkagi välja kursusesüsteemis, aga me ükski kolmest, kes keskkoolis õpetame, ei ole hakanud selle kursusesüsteemi järgi õpetama, sest meie jaoks lihtsalt ei päde.

M.V: Aga kuidas ainekavad koostati – see toimus aineseksioonides?

L.H: Jah, ikka. Üldosa jaoks olid eraldi rühmad – kes vaatas hindamist, kes vaatas väärtusi, kes vaatas neid... väljundeid ja tulemusi jne. Aga ainekava tegid ikkagi aineõpetajad vaatasid üle ja arutasid. Ainuke asi, mina olen selle õppekava protsessi juures olnud kolm korda. Nii, see on ilmselt eluea ja kõigega kooskõlas, aga ilmselt ka see, mis sa sellest eelmisest kaasa võtad. Esimest korda tegime nii isuga ja tõesti enam-vähem õöd ja päevad ja enda arvates väga häid ettepanekuid. Ja kui siis tuli [kehtestatud õppekava – autori märkus] ja sinna mitte midagi ei olnud läinud ja ta oli endiselt selline õõnes ja mittemidagiütlev. See oli esimene pettumus. Teine kord, kui oli järgmine õppekava tegemine, keskel kuskil, siis ma olin ise haridusosakonnas, siis ma olin mingil määral vastutav selle tegemise eest. Siis ma tegin isuga ainult selle pärast, et võtsin maakonna inimesi kokku ja arutasin. Sest see on tööülesanne. Kuigi mul entusiasm ei raugenud. Praeguseks mu õppekava entusiasm on tugev ainult selle koha peal, kus ma teen neid oma kursuseid, valikainekursuseid. Selles ma näen mõtet. Põhimõtteliselt riik annab raami ja nii palju on mul ju kogemust küll, et ma näen, et seda, mis riiklikus õppekavas on, seda mitte eluski täita ei jõua. See, et ma teen valmis kooli jaoks mingi kindla õppekava, ei ole väga

õigustatud. Klassid on iga aasta erinevad. Neid valikuid, kas ma võtan siis selle, teise või kolmanda teose, seda ma saan ikkagi laste pealt vaadata. Kui ma ikka vaatan, et „Kuritööst ja karistusest” nad üle ei käi. Sest enam ei jõua nii, nagu teiega [viitab autori keskkooliajale, kui gümnasistidel oli kirjandust neli tundi nädalas – autori kommentaar]. Nüüd on tund vähem õppekavas. Balzac on ikka väheke kergem, eks ole. Siis ma võtan Balzaci. Või „Meistrit ja Margaritat” ma enam niimoodi ei jõua, et ma saan seda võtta ainult humanitaarsuunas. Kuna ma tean, et on mõttetu seda valmis kirjutada, kui ta niikuinii ei kehti, siis tundub see töö täiesti raisatud ajana. Vot.

M.V: Mil moel ja mis mahus lähtutakse ainekava koostamisel nii riiklikust õppekavast (üldpädevused ja läbivad teemad) kui ka riikliku õppekava lisades toodud keele ja kirjanduse ainevaldkonna kavast? Ma saan aru, et te eriti ei muutnud seda ainekava...?

L.H: Loomulikult me vaatasime neid pädevusi ja tegelikult, ega kirjanduses ei ole ju... Mitte midagi ei ole, mis ei ole kirjandusega seotud. Kui sa võtad nii need teemad, nii need läbivad teemad – no, ütle, kuidas ei saa... praktiliselt võib-olla, jah, kõiki teemasid kõigega ei saa... moodsamad asjad. Ma ei saa Petrarcast hakata rääkima... . Tehnikaga võin seostada küll – see on see, mis vahendeid ma kasutan õpetamiseks ja kuidas ma seda õpetan. Õpiväljundid ja pädevused... Põhimõtteliselt tuleb see kõige rohkem välja õpetaja töökavast. Sellest töökava vormist. Nii, mina olen kasutanud ära seda enda eriseisundit – meil ei ole metoodikutelt seda nõutud. Ma vahel olen teinud – üks kord tükiks ajaks. Kuna ta on mul ju silmade ees, et mida ta peab lõpuks oskama jne. Ma arvan, et see käib niimoodi teadvuse ja alateadvuse piiril. Mitte, et ma unustaks need ära. Aga ma ei näe momendil väga palju vaeva selle vormistamisega.

M.V: Kas on mingeid näiteid sellest, kuidas te üldpädevusi oma metoodikaga õpilastes arendate?

L.H: Nojah, võib-olla võin võtte neid kõige äärmuslikemaid näiteid. Võtan matemaatika- või arvupädevust – „Kalevipojas” mingisuguse füüsiku artikli, kus on need pikkused jne, siis ma võin lasta isegi arvutada, aga ma ei arva, et see on mu ülesanne. Ma pigem viin selle artikli edasi kellelegi, kes hüppab õhku ja viib Tõnisele [matemaatika õpetaja – autori märkus] ja Tõnis teeb terve hunniku ülesandeid talle kohe valmis. See ei ole eesmärk, et ma neid kõiki sedamoodi vaataksin. Küsi mõni asi, ma kohe ütlen sulle. Mul ei ole nad kohe silmade ees...

M.V: Näiteks suhtluspädevus.

L.H: No, suhtluspädevus see tuleb ikkagi... Ütleme, et rühmatöös tuleb ta kuigivõrd välja. Selle, kuidas nad saavad omavahel suhelda ja tagasisidet rühmatööle saab teha. Suhtluspädevus on ka see, kuidas me tunnis oleme, kuidas me tundi alustame, kuidas me tundi lõpetame. Kas see on oluline, et me seisaks sirgetes ridades jne. Ja kuidas me räägime. Teine asi, milline on see klassi õhkkond – kas me üldse julgeme arutleda ja rääkida. Sest... praegu mul on tunne, et 10. klassist võib asja saada, aga alguses ma olin täiesti lootusetu. Täna oli juba enam-vähem. Ei, nüüd on viimasel ajal juba olnud [arutelu – autori märkus]. Sellepärast, et sellel aastal on kokku saanud mitte A-d ja B-d [A klass ja B klass – autori märkus], siis saavad kokku ikka kahed äärmused. Ei ole tundetaiplikust, siis võib mõnel ikka selle suu tükiks ajaks nii kinni panna, üldse ei taha rääkida, kui keegi ütleb „Ähähähähää!“. See on loomulikult õpetaja ülesanne niimoodi ohjeldada, neid pädevusi luua või neid tingimusi luua, et need saaks tekkida.

M.V: Kas ja kuidas te kontrollite üldpädevuste saavutamist? On see võimalik?

L.H: Ei, noh, ma saan näha arenguid ja öelda, et see klass on niimoodi arenenud. Seda saab teha. Aga kontrollida ei saa. Ei olegi selliseid asju. Siin on ikka vaatlus.

M.V: Eks matemaatikapädevust ja digipädevust hinnatakse vastavalt matemaatika- ja arvutiõpetuse tundides.

L.H: Mõned asjad – tõesti, protsendid ja sellised asjad võivad mõnikord ikka jutuks tulla ja saab. Aga selleks ongi olemas teine õppeaine, mis seda hindab.

M.V: Mil moel toimub aineteülene koostöö nii üldpädevuste saavutamisel kui ka läbivate teemade käsitlemisel?

L.H: On olnud igasuguseid aegu. On selline aeg olnud, kus meil oli tabel, kuhu me tegime riste kõikidest ainetest. Füüsika siia ja see aine sinna ja see aine sinna. Aga põhimõtteliselt ma ei arva ka, et me peame kunstlikult looma [...] neid lõimumisi. Lõimuvad ikkagi teatud ained ja midagi ei ole teha. Koostöö on hästi oluline sellel juhtumil. Kasvõi see, et... vestlus ajalooõpetajaga, et ma teaks, kui palju ta on rääkinud ja kui palju on nüüd minu rääkida. Kasvõi eesti keel ja inglise keel, kogu see keeleteadus ja keelkonnad. Niikuinii ma õpetan neid mitu korda ja selleks ajaks on meelest läinud, kui Merike [inglise keele õpetaja – autori märkus] hakkab neid õpetama. Selles suhtes, mul on see koostöö väga hea. Hegiga [inglise keele õpetaja – autori märkus] sõidame iga hommik koos ja me saame põhimõtteliselt neist asjadest rääkida, mis puudutab ka kooliasju. Eveliniga [ajalooõpetaja – autori märkus] on meil väga hea koostöö tänu sellele, et me

oleme kahekesi klassijuhatajad. Siis see koostöö on laienenud lõimimise peale kuni lõimitud kursuseni välja. Täpselt samuti, ma olen ju kursis, mida nad teevad ühiskonnaõpetuses jne. See aeg on kahjuks möödas, kui mõni ütles, et kirjandus ongi kõige huvitavam aine. Paraku neil on tänapäeval ikka need [...] ja need on nii teised, et praegu tundub tõesti, et inglise keel on väga huvitav. Selles mõttes, et nad saavadki hoida kätt pulsil, nad vaatavad BBC uudiseid hommikuti, saavad sealt rohkem sellist tänapäeva inimesele vajalikku teavet. Ja sellega on ikka väga palju vaeva näha, et mis seal kirjanduses niisugust... . Tegelikult on see ka tänapäeva inimesele. Kogu see empaatia tuleb ju tegelikult... . Mina olen oma klassi puhul selles absoluutselt veendunud, et kui seal taha istub üks X, kes tõesti luges muinasjuturaamatut viimati lapsepõlves, tal puudub ka absoluutselt igasugune empaatia. Absoluutselt. Ikka näen, et mõni tüdruk, kes siin koguaeg räägib, ta on samas tõesti ise selline tundetaiplik. See ikka tuleb sellest, kui palju... . Nagu Nüganen – ma kahjuks ei ole seda üles otsinud, ma pean selle üles otsima ja vahel lastele laskma – ühes intervjuus ütles, kuidas tema oleks hoopis teistmoodi inimene, kui tema ei oleks lugenud. Kuidas tal puuduks see joon, kuidas tal puuduks see joon, kui ta poleks Karamazovitega tuttav, siis ta ei oleks selline, selline, selline. Kui ta ei oleks Raskolnikoviga tuttav – ta on ju vene kirjanduse armastaja –, mida ta siis inimesest ei teaks jne. Üldiselt, jah, nende lähedaste ainetega teeme koostööd ja see sujub. Mingit sellist kunstlikku otsimist keemiaga ma ei näe vajalik olevat.

M.V: Milline on teie kui kirjandusõpetaja hinnang hetkel veel kehtivale õppekavale ning ka täiendatud, järgmisest sügisest kehtima hakkavale õppekavale?

L.H: Ma juba rääkisin sellest õppekavast, selles mõttes, et olen loobunud suhtumast temasse kohutavalt suure aukartusega ja samas ma arvan, et mingi raam peab olema või mingid asjad. Kasvõi see, et nad loeksid mõne raamatu ühiselt läbi, et terve Eesti teab, kes on Andres ja Pearu ja siis tal oleks tulevases elus võib-olla oma pruudiga millestki kuskilt kinni hakata. See võiks ikka olla. Aga nii, kui tuleb panustada sellele, et ma vaatan, palju nad jaksavad, palju nad tahavad jne. Hinnang on ikka see, et ükskõik, mis värvi on kass, peaasi, et ta hiiri püüab.

M.V: Kas kirjandusõpetuse osakaal õppekavas on piisav? Ma saan aru, et teie kool on kirjandustunde juurde andnud.

L.H: Vist peab ütlema, et on. Ma tahaks öelda, et oi, ei, ei, et andke tunde juurde ja küll me siis alles õpime. Ma arvan, et on, sest me peame ikka arvestama, kuhu see

ühiskond liigub. Kui nende enda huvid ja need lähevad kuhugi mujale, siis las nad pigem tegelevad sellega. Lepime sellega, mis on jäänud ja katsume seda kuidagi... .

M.V: Mõneti juba kumas siit läbi ka, kas kirjanduse ainekavas toodud materjali maht on proportsioonis kursuste arvuga ja ettenähtud ajaga?

L.H: Ei ole, ei ole. Tähendab, seda saaks teha. Ma ei tea, kes selle üldse teinud on. Kui isegi hakata tunde ja autoreid kokku lugema, siis ma usun, et neid autoreid on seal sama palju kui üldse kirjandustunde, keda seal välja pakutakse. See ei ole võimalik. Mul ei ole mõtet ju rääkida, kui ma räägin ühe tunni. Paratamatult tuleb valikuid teha ja see, et on rohkem – saangi seda valikut teha. Aga üldiselt on ikka liiga suur küll.

M.V: Mida arvate [õppekava] muudatustest? Peamiselt kosmeetilised?

L.H: Minu arvates ei ole need väga suured. Tead, ma olin ise nende muudatuste juures, mis tehti põhikoolis, sest ma olin selles töörühmas. Ministeeriumi juures, mis oli see õppekava muutmise töörühm. Siis ma olin selle põhikooli juures. Aga keskkooli juures, punkt üks, ei kutsutud ja punkt kaks, mul poleks olnud aega ka minna. Võtad kätte, hakkad lugema, siis selgub, et kust sa siit ikka midagi muudad. Me ikka võtsime küll, eriti need, mis hakkasid korduma ja osa ka neid, mis tundus, et ei ole ka eesti keele õpetaja rida. See võib üldteemades tulla jne. Aga minu meelest ei ole seal midagi nii hirmsasti muudetud, et võiks hüpata.

M.V: Milline on teie õpetamismetoodika? Milliseid meetodeid, õppestrateegiat kasutate?

L.H: Ühesõnaga. Mul on siin arvutis, võiksin lasta sulle välja – iga kevad teeme aruandeid ja siis ma *kopin* ja *peistin*, sest ega see põhimõtteliselt... noh, ta võiks ju muutuda, aga eks ta natuke muutubki. Aga põhimõtteliselt minu metoodikapagas on pärit sealt 90ndate lõpust, kui ma käisin kursusel „Reading, Writing and Critical Thinking” – kaks ameerika tädi meile tegid seda ja siis ma hakkasin seda ise koolitama. Ma arvan, et see oli jumalast õnn, et ma pidin koolitama. Sest muidu käid kursusel ja õpid midagi ja paned selle sahtlisse ja see läheb meelest. Aga siis ma ju pidin neid ikka ise enne katsetama jne. Selles mõttes, mõned asjad ma muudan, aga mõned asjad on jäänud. Ja osa asju on jälle ka kuskilt mujalt tulnud. Ja osa asju, kasvõi need igasugused draamajupikesed jne. Praegu mul ei õnnestunud [viitab tunnile], aga natuke ma olen jälle püüdnud seda ühitada mingisuguse koolitusega. Ma käisin vahepeal psühhodraamas, et jah, ühesõnaga... Mitte ma ei käinud seal teraapiarühmas, vaid ma käisin õppimas psühhodraama terapeudiks, mis ei olnud mu eesmärk, loomulikult, ja ma pole seda eluski tahtnud. Aga mul oli selline

tunne, et meil seal Avatud Meele Instituudis peeti heaks koolitajaks neid, kes käisid psühhodraamas. Siis ma mõtlesin, no ma võin ju ka kogeda. Ma käisin seal esimese järgu, sain assistendi tunnistuse ja kõik. Aga ma võtsin sealt koolitundi nii üht kui ka teist kaasa. Selles mõttes, kui on draama, siis... enamasti tuleks, iga kord ei saa, aga et tuleks analüüs koge oma kogemusega. Kas ma olen oma elus midagi sellist kogenud jne. Noh, täna oleks ka saanud, et kas ma olen olnud väike Liisi või väike Maret – kardan midagi üles tunnistada jne. See toob ka üht-teist välja, eks ole. Põhimõtteliselt ma võin neid igat moodi kategoriseerida. Kirjutamismeetodid, arutlusmeetodid, lugemismeetodid jne. Ma arvan, et mul on neid kuskil 80 tükki kirjas, aga loomulikult ma koguaeg ei kasuta. Aga ma arvan küll, et siiski suhteliselt mitmekülgsest kasutan. Nüüd, kui me „Tõe ja õiguse”, siis meil tulevad ainult loengud, sest siis me oleme nii maha jäänud, et siis tuleb see lõpp võtta kõik ainult arvutid ja tudengielu. Seda ma olen neile juba öelnud, et nüüd tuleb harjutusi iseseisvaks eluks, et edaspidi nii hakkabki olema. Aga teeme ikka midagi vahele ka.

M.V: Millist õppevara kasutate praeguse ainekava elluviimisel?

L.H: Minul on õnneks palju kappe. Nii, veel tagumised pingid ja aknapealsed jne. Põhimõtteliselt ma neid vanu asju tunnen nii hästi ja uuemaid ka, mida on. Uuemaid meil ju ei tellita tervele klassile, tellitakse alguses ainult õpetajale ja siis suure vaevaga me vaidleme selgeks, et tellime nüüd 30 sellist ka. Ja siis ka kõigile ei jätku, osa peavad ikka võtma vanad. Minul näiteks 10. klassil ei ole sellel aastal üldse mingit õpikut antud. Ja see tähendabki seda, et vahel ma ütlen, et võtke siit see „Poeetika” õpik, kui on vaja ja vahel ütlen, et võtke sealt see „Maailmakirjanduse” õpik – nüüd me loeme seda ja nüüd me loeme seda. Ja pole midagi teha, üsna palju on siin [arvutis – autori märkus] ka ja neile endale meeldib. Viimasel ajal vähe. Alguses, kui see arvuti oli ikka uus asi või see projektor siin klassis, nad õpivad ka nii, et üks õpetab teistele – teeb esitluse jne. Neid peab alati ikka üle vaatama ja vaatama, et seal kõik oluline kirjas. Sest paraku õpilased – nad teevad suhteliselt juhuslikult, panevad pildi ja siis täitsa juhuslikke elufakte ja juhuslikke asju. Aga ma saan ju alati juurde teha, juurde näidata, juurde öelda. Selline vastastikune õpetamine. Selgeks saab see, kes selle PowerPoint’i teeb. Teistel on võib-olla illusioon, et nad said ka midagi selgeks. Aga ei olegi eesmärk selgeks õppida, see nn mapp ja mapitöö on endiselt... Mapitöö all saab veel vaadata, kas ja mis mul on. Mina ei tunne mitte mingi õpiku jär... tähendab, mul on õpikuid nii palju, et puudust ma ei tunne. Ma ei ole leidnud ühtegi päris seda uut... Näiteks kunagi tõesti võtsid selle „Vene kirjanduse” õpiku, siis sa võisid ta otsast lõpuni läbi õpetada, sest sa said aru, miks need asjad seal on jne.

Tänapäeval ma mõtlen mingi müüdi lisa... See on valikaine. Valikaine jaoks on siis tehtud, Eesti riik on raisanud raha kahe õpiku jaoks. Kes seda üldse valib? Nii vähe on neid kursuseid, mida saab juurde valida. Neil peab olema rohkem tunde. Võib-olla kuus-seitse klassitait Eestis valib selle müüdi kursuse ja selleks on Eesti riik raha andnud kahe õpiku trükkimiseks ja noh, võrdled ja vaatad, siis ei oska neil vahet ka teha, kas üldse kumbki. Mina teeks üldse kolmandat moodi, selles mõttes. Eks ongi, see valikuvõimalus on üsna suur ja minul on töökogemus ka väga suur, et ma tõeti ei põe, et kust ma ühe või teise asja jaoks materjali leian. Ma igal juhul leian ja minu meelest on oluline neil midagi teha, mitte neid väga koormata meeletult. Selge on see, et inimene ei loe ühes tunnis üle kahe lehekülje. Üldse ei tohi talle lugeda anda, sest siis ta niikuinii seda vastu ei võta, kui ta kodus loeb raamatu läbi.

M.V: Millist õppevara kasutate luule käsitlemiseks?

L.H: Põhikooli õpikud on... Põhikoolis ma saan aru, et see nii on. Seal on ikka kindel arv luuletusi, ise sealt valivad, valime juurde. Esiteks, iga kord, kui ma hakkam käsitlen, siis ma lõpuks leian, et ma käsitlesin liiga pikalt. Liiga palju aega läks ära, eriti veel siis, kui on üsna palju neid, kellele luule üldse korda ei lähe. Siis ma olen kellelgi peas istunud ilma asjata, ei tea, kui kaua. Aga miks need käsitlused pikaks lähevad, ongi see, et siin on ka oma õppimise asjad. Peab nende igasuguste PowerPoint'idega hakkama kokku hoidma. Kes tahab teha, igaüks võtab ühe luuletaja. Maksimum kolm tükki mahub ühte tundi. Siis ongi tervet perioodi käsitlet ja siis jääb see luule osa veel natuke nõrgaks, sest nad ju räägivad kõike muud ka. Sellest ma olen püüdnud vabaneda, et ma luuletajate puhul neid nii palju ei teeks. Orienteeruks ikkagi tekstidele, kuulamisele. Mille eest ma tänulik olen, et on päris palju plaate õpikute juures olnud. On Nahkuri [Anne Nahkur – autori märkus] juures plaat, ühe väliskirjanduse juures plaadid ja ka muid kirjanduse plaate ju ilmub kuni selleni, et Lutsu raamatukogu annab iga kevad välja laulvad noored poeedid – need on mul kõik olemas jne. Mina otsin üsna palju neid „Luulepärlit”. Selles mõttes, et kui, parem siis juba kuulaku ja... annan ikka valida, et vali ise, mis sa tahad. Mõned sellised eksemplaarsed näited peaks ju olema, et üldse saaks aru, kuidas... koos analüüsid. Kuidas seda seni on analüüsitud. Sa ei saa ütelda, et kõik peavad ühtemoodi analüüsima. See ja see on arvanud nii, aga mis sina arvad?! Tegelikult, ega seda luulepuudust selles mõttes ei ole – võtad siit ja sisestad nime, siis igaühel on seal mingi valik. Selles mõttes, mina ei tunne mingit puudust.

M.V: Mõnes mõttes rääkisite ka juba sellest, et kust õppevara leiate. Ilmselt meediast, mingisuguseid meediatekste ja „Luulepärlid” käisid ka juba läbi. Kas on veel mingisuguseid... häid kohti?

L.H: Ikka, jah, kultuuriajakirjad. Nemad neid eriti ei loe. Ma ei jõua isegi sel aastal teha, eelmine aasta HUSOdega tegin. No, HUSOdega jõuan teha, mis ma teiega tegin, et palusin Vikerkaart lugeda. Ja noh, oli ju teie hulgas neid ja tuleb üha rohkem ja rohkem, kes pole eluski näinud, eks ole. Vikerkaar on ju ka nüüd siin enamasti ju olemas, kasvõi need tõlgenduse asjad ja 10. klassiga püüdsime nagu kursuse moodi arvustada, kursuse järgi. Siis me võtsime ühe arvutuse ja arutasime koos läbi, mis see on ja mis see arvustus siis peaks olema. Tegelikult iga asja kohta leiab, alates žanridest, kui sul on vaja žanreid õpetada, kasvõi neid meediažanre, mis need on ja kuidas õpetada. Tegelikult mina... Sellest mina küll aru ei saa, sellest materjalipuudusest kuni selleni välja, et eksamitekstid. Issand, iga aasta ilmub eksamiraamat, tekste täis. Ikka keegi ütleb, mille järgi ma õpetan. Ma ei jõua eluski neid kõiki ära õpetada või koos ära lugeda.

M.V: Kui nüüd olemasolevat õppevara vaadata, siis... ma saan aru, et õppevara on palju ja seda võib igal poolt leida, aga milline võiks olla see hinnang olemasolevale õppevarale. Mis on plussid ja mis on miinused? Kui näiteks vaadata mõnda õpikut, ilmselt ei ole täiuslikku õpikut olemas, aga mis ongi need plussid ja miinused?

L.H: Ütleme, et – leppima ilmselt peab sellega hakkama, aga see on hästi raske –, kui võtame näiteks mingi tänapäeva õpiku, siis ta on selline ameerikalik lühikonspekt millestki. Selliseid süvenemise asju..., eriti need tõlkimise asjad või väliskirjanduse õpetamiseks, sealt tuli see antiik ja renessanss – mingisse brošüüri kokku surutud. Niisugused sellised lühikesed asjakesed. Klants-pildid ja pealiskaudsus. Aga noh, see ongi vist see, kuhu me liigume. Kuigi ma leian, et võtaks siis kasvõi kaks teost põhjalikumalt, kui loeks igas tunnis mingi katkendi, või kui loeks mitte Boccaccio novelli, vaid loeks novellis katkendi. Mida see katkend mulle annab? Mis see annab, kui ma loen ühe väikse lõigu Boccaccio novellist?! Selles mõttes on see üks osa õpikute puhul. Ja teiste puhul on ikkagi see..., kuidagi subjektiivsus. Eks kui mina teeksin, siis ta oleks ka subjektiivne. Eks me nii siis õpetamegi. Las ta siis olla. Aga ta ajab segadusse, ajab kohe stressi, kui Aino [raamatukoguhoidja – autori märkus] tuleb jälle kolme uue õpikuga ja siis vaatad, et selle sama kursuse kohta on tegelikult juba üks õpik olnud. Ma ei teagi, kuidas see loa andmine tänapäeval on. Kunagi ma teadsin. Miks peab neid olema nii palju. Võiks olla siis, et

kuulutatakse konkurss sellele õpikule ja siis üks võidab selle konkursi ära või jäetakse kaks tükki kokku – pange nüüd oma headest õpikutest üks väga hea kokku ja jätke see välja, mis ei ole... Kuigi ma ütlen, et õpik ei peagi õppekava järgima. Selleks on õpetaja, et õppekava järgida. Õpikus võibki kõike rohkem olla. Selles mõttes, mitte, et miks ta ei käi täpselt õppekavaga kokku – see on õpetaja asi. Aga lastel on ka hirmus segadus, eriti, kui ei saa... see on jälle see probleem, et need õpetajad, kes leiavad, et peaks ikka järgima seda... kronoloogilist meetodit. See tähendakski seda, et ma vahetaks üle tunni õpikut. Selle võtan sealt, selle võtan sealt. Siis mul ongi võib-olla mugavam võtta seda, mis oli, millel ei ole mitte midagi viga, natuke raskevõitu see Talvet, aga tal ei ole midagi viga. Seal on Boccaccio korralikult kirjastanud jne. Selle asemel, et võtta, kus on kaks A4, üks laik ja teine laik. [...]

M.V: Kas olemasolev õppevara aitab saavutada õppekavas toodud üldpädevusi ja käsitleda ka läbivaid teemasid või see jääb ikkagi õpetaja vastutuseks?

L.H: Mina arvan, et see on ikkagi õpetaja enda teha. Kuidas ta seda siis nüüd ette kujutab jne. Ma küll ei arva, et need õpiku autorid on – no, kindlasti nad on neid ka silmas pidanud, need on silmade ees olnud –, aga vot, need silmad on ka nii erinevad. Ma ei ole selle peale niimoodi mõelnud.

M.V: Sellest me juba rääkisime, et loote üsna palju täiendavat õppevara, töölehti jne. Kui ajakulukas see töö on?

L.H: Eks ta nii ongi, et loomulikult ta võtab..., kui satud hoogu, siis võtab mõnikord pool päeva ära. Aga noh, kuidas ühte või teist teha, mis on oluline – eks kogemus ju õpetab. Selles mõttes, kes on rohkem teinud, sellel tuleb kiiremini. Eks me tegime siis, kui kursust tegime Marjaga, pidime ise neid tööülesandeid tegema ja kasutasime ära. Ja nüüd, ma mõtlen seda ka, et kui me Eveliniga tegime nüüd seda töövihikut, siis ma nägin, kuidas mul tuleb see palju lihtsamini ja kergemini välja. Ma ei pea pool õhtut istuma selleks, et kahte töölehte teha.

M.V: Milline on õpilaste valmidus kirjandust vastu võtta? Kui motiveeritud või meelestatud nad on?

L.H: Ikka väheneb, koguaeg väheneb. Tegelikult, ei saa öelda. Tegelikult on ju koguaeg olnud neid, kes ei loe. Oli teie klassi ja oli minu klassivendade hulgas ja on koguaeg olnud neid ka, kes loevad. Aga kahtlemata loetakse natuke teisi ja erinevaid asju. Ikka on raskem, koguaeg, sellega küll.

M.V: Aga kas seda motivatsiooni on võimalik õpetajal kuidagi suurendada? Motivatsiooni lugeda ja kuidas?

L.H: Eks ta peaks kuidagi selle..., mitte selle kaudu, et piits ja präänik käima. Eks ta peaks kuidagi huvitavuse kaudu käima, aga väga paljudel on juba enne blokk ees, kui sa nendega kokku saad. See sõltub ka, millal sa saad kokku. Võib-olla see oleks väga huvitav kogemus, kui ma nii kaua, pikalt veel tööl olen ja pensile ei lähe, ma sain ühe 7., kes on tõesti väga nunnud. Ma ei tea, millal ma teid sain?! Ka kuskil põhikooli lõpus!?

M.V: Jah, ei, las ma mõtlen... 8. klassis ma tegin teiega juba uurimistöö.

L.H: 7. või 8. klassis. Midagi ei ole teha, mõni inimene [õpetaja – autori märkus] suudab rohkem tekitada vastuseisu. [...] Kui ma 7. alustasin, siis siiani ei ole ühegi õpilasega veel tülli läinud selle pärast, et kaks raamatut veerandis loevad. Loevad nii palju vähemasti ära ja saavad valida, mida loevad. Ma ei tea, kas mingisugune käsk ja keeld kuskil mingil ajal rikub [lugemismotivatsiooni] päris ära.

M.V: Kas kirjanduse tunnid ja lugemine – kas nende vahel on õpilaste jaoks võrdusmärk?

L.H: Mina olen püüdnud ütelda seda, et kirjandus on kirjandus, kirjandus ongi raamat. Kuidas sa tahad saada... kolme on kerge saada. Istud, teed mapi, annad ära, vaatad mulle tunnis otsa – nii saad. Aga kuidas sa tahad saada nelja ja viit, kui sa raamatut ei loe. Siis mina hästi ei näe seda seost. Selles mõttes on kirjandus lugemine. Kirjandus on loomulikult ka tõlgendamine jne, aga kuidas sa tõlgendad, kui sul ei ole tõlgendada midagi?! Selles mõttes ma ikka tahaks, et nad loevad. Aga kaugel sellest, mõni aasta tagasi veel arvati, et ma olen viimane seal barrikaadidel, kes käsib kõik asjad läbi lugeda.

M.V: Kas see toimib ka niipidi, et kui õpilasele ei meeldi lugeda, siis talle ei meeldi ka kirjandus? On ka õpilasi, kellele meeldib arvamust avaldada ja kirjandustund on mõneti see koht, kus seda saab teha. Ta võib ka raamatut mitte olla lugenud, aga arvamust ikka avaldab.

L.H: Nojah, hästi raske... Siis sa võib jällegi astuda ämbrisse selle avaldamisega. Loomulikult on aramusavaldused lubatud. Ma ei tea, mul on kindlasti neid poisse, kes ei loe, aga kellel ei ole kirjandustunni vastu mitte midagi.

M.V: Mis on teie eesmärk kirjandusõpetajana? Millise kogemuseni te soovite õpilased kirjandusõpetuse kaudu juhatada?

L.H: Eks see siis ongi see, et näidata, kuidas... et kirjandus ei ole midagi päris iseseisvat asja. Kirjandus on see, mis õpetab elama, olema sind teiste suhtes tundetaiplik.

See on üks eesmärk, kui me nüüd otseselt kirjandusest räägime. Mitte see, et millal keegi suri, sündis ja mitu luulekogu jõudis ilmutada. Vaid, mis seal ridade sees ja ridade vahel ja ridade all ja ridade taga on ja mis see mulle, mis see sulle ellu kaasa annab. Õpilasele. Iga tund ei saa näpuga küll neid ridasid ajada, mis see tänapäeval oleks, mis see tänapäeval oleks..., aga inimloomus on ju sama. Sinna nad jõuavad välja ka, et mina Marina, mina Andresena jne. Eks need ole samad asjad. Ma ei tea, kas sa olid kuidagi segav faktor täna, et kõik kohutavalt korralikud olid ja abielu pühaks pidasid. Aga nad üldiselt ongi, sest mul on neid näpuga näitajaid päris palju. Üks, kes on täiesti usklik ja nende väärtustega – see oli täna veel puudu. Nad saavad aru küll, et võib-olla seal „Daam koerakesega”, et see tuleb, aga nad ikka väga tahaks, et see ei tuleks. Nii riskijulged tahaks, et Ohoo! Ikka tore, kui tuleks.

M.V: Milliseid teadmisi te õpilastele edasi annate ning milliseid väärtusi neis kirjanduse abil kujundate ja/või milliseid teadmisi loodate neid ise leidvat ning millised väärtusi neis endis kujunevat?

L.H: See väärtuste asi on meil selge. See teadmiste asi... Neist väärtustest räägitakse meil koolis natuke liiga palju, natuke ära on tüüdanud. Selle ilusa puu kaudu [väärtuste puu kooli arengukavas – autori märkus]. Ikka need üldinimlikud väärtused, mis kirjanduse kaudu ikka edasi antakse, üks ole. Hoolimine, ausus jne. Teadmised? Mida sa selle teadmise all mõtled? Mida ta peaks teadma, kui ta ellu läheb?

M.V: Jah, midagi sellist. Õpikud koosnevad esiti faktidest ja mõistetest ja siis samas on seal see teos, mis on väga refleksiooni koht õpilastele. Mis sealt n-ö fakti ja mõistete poole pealt võiks kaasa minna või peaks kaasa minema?

L.H: Ma arvan, et need faktid ei ole väga olulised. Juba kasvõi sellepärast, et see faktide [osakaal] isegi väheneb. Minu meelest see ei ole kunagi olnud niiväga oluline. Aga see koguaeg väheneb. Nad on tal tõesti taskus, neid saab igal ajal vaadata. Kui ta oskab, mida vaadata. Just see, et ma arvan, et tal võiks olla teadmine sellest, et kust me tuleme ja kuhu me läheme. Kuskilt antiigist hakkas pihta ja et ikka Homeroose paneks antiiki ja Tammsaare paneks 20. sajandisse. Ja kui ta ei oska nüüd Petrarcat 14. sajandisse panna, siis ta peab teadma, et see on renessanss. Et oleks mingisugune kronoloogiline aimdus sellest, kuidas maailmas pealispind, ideoloogiline pealispind on arenenud, sh kirjandus. Siis mõisted, peaks küll osa asju selgeks saama. Et Ahah, vaatan peale – see on nüüd näitemäng. Oi, tunnen ära – see on sonett! Ja nii edasi. Neid sõnu, mis vajavad seletamist,

neid on nii hirmus palju. Ma olen kaotanud lootuse, et kõik kõike teavad. Siin saab üha rohkem nalja. Aga noh, põhiasjad ikka võiks teada.

M.V: Kas väärtuskasvatus on teie arvates kooli ja täpsemalt õpetaja ülesanne?

L.H: Selles ma absoluutselt ei kahtle.

M.V: Miks?

L.H: Absoluutselt ei kahtle. Nojah, selle üle on palju vaieldud ja on palju neid, kes leiavad, et see ei ole tema ülesanne. Ma ei saa üldse aru, et miks ma siin olen, kui ma seda väärtuskasvatust ei tee. Ma arvan, et see on palju olulisem kui see, et ta teab, kas Tammsaare suri 1940 või 1942. Me nende väärtustega tegeleme. Tõesti me saame öelda, et me tegeleme nendega. Me ei saa öelda, et tänase tunni eesmärk on kasvatada teid isamaa-armastajateks, see ei saa olla selline näpuga näitamine. Aga ma arvan küll, et see on hästi oluline.

M.V: Kui suur roll on teie arvates kirjandusel riiklikus õppekavas toodud üldpädevuste ja läbivate teemade käsitlemisel ja ka väärtuskasvatusel?

L.H: Kuna ta ikka enamasti kõiki väärtusi puudutab ja kõiki üldpädevusi ka puudutab, siis tal on väärtus. Aga ma ikkagi ütlen veelkord, et see väheneb näiteks inglise keele kõrval jne. Ja noh, loomulikult on veel palju kergem nendel ainetel, kes enam üldse eksamist ei pea mõtlema. Ses mõttes, et nad saavad ikka pööraselt iseseisvalt oma töö üles ehitada. Ma loodan, et mitte liiga, et mõned asjad päris ära unustatakse. Kasvõi igasugused inimeseõpetused jne, on ka üsna huvitavad. Eriti praegusel ajal.

M.V: Kui suur on luule käsitlemise osakaal kirjandusõpetuses? Teie praktikas ilmselt võrdlemisi proportsionaalne.

L.H: Mina arvan, et see sõltub õpetajast. Arvestades seda... See sõltub ka sellest, et kui oleks näiteks tüdrukute klass, siis võib-olla võikski Doris Karevast rääkima jääda. Aga kuna meil on mitmesoolised klassid ja ikka mõni poiss ütleb, et ta ei saa mitte midagi aru, mitte ühestki luuletusest, siis... Ma juba ütlesin, et ma ise arvan alati, kui ma selle luuleteema juurde lähen, et siis ma lõpuks mõtlen, et ma olin siin liiga kaua. Tunde on niigi vähe. Just proportsionaalselt kaua. Jah, sest ta ei kõneta paljusid. Ta ei kõneta lihtsalt paljusid.

M.V: Kas luule kaudu on võimalik teie arvates väärtuskasvatust läbi viia?

L.H: Arvestades sellega, et ta on üldjoontes lühike tekst, siis võib-olla isegi on. Siis ei aita ainult kuulamisest, siis tuleb juba tegeleda jne. On küll, aga mitte suurem kui näiteks mingi novelli või romaani... ühe, teise või kolmanda motiivi analüüs.

M.V: Kas ja kuidas on suunaõpe toetanud kirjandustundide läbiviimist?

L.H: Mitte nüüd, et ta toetab nende ülejäänud klassi kirjandustundide läbiviimist. Seda ma ei ütle. Aga suunaõpe on minu jaoks selles mõttes nüüd natuke lahendus, et see, mida ma klassis ei jõua, siis ma mõtlen, et ma saan vähemasti sellele kolmandikule klassile seda rääkida ja saame teha. Noh, kui on näha mingi huvi selle asja vastu. Kõik need intertekstuaalsuse, hüpertekstuaalsuse asjad... Noh, see aasta ma küll tegin oma klassiga inter- ja hüpertekstuaalsust ka tervele klassile, aga mitte nii põhjalikult, kui HUSOdega tegime. Vaatasime neid igast Kalevipoja asju ja seda märki muukisime lahti. See meeldis poistele ka. See neile tublisti kohe meeldis. Just, et ta toob..., võimaldab osa asju..., kuigi meil on see HUSO kirjanduse kursus praegu üles ehitatud nii, et on 10. oma vald – siia me eriti midagi ei too. 11. on Soome sild, meil on sõprussidemed ja kui meil on soome keel, siis võiks ikka üks seltskond olla, kes teab rohkem kui, et nad on põdrad. Üldiselt tundub, et see päris meeldib – kuna see on alati kaheksas tund, siis ma ei eelda mingit vaimsure kõrgtasel, siis me vaatame mingeid filmijupikesi ja hakkame ikka sügisel nendest stereotüüpidest pihta, anekdootidest, mida soomlased eestlaste kohta räägivad ja mida eestlased soomlaste kohta räägivad. Ise teevad ka muidugi PowerPoint'e – Oksanen ja Eva Lille ja kõik sellised. Seal me ka suurt ei pane. Aga nüüd 12. on selline, kus saab igasugu asju panna. 12. on mul niimoodi üles ehitatud, et üks osa on Piibel – Piibel kui allikas, mis annab edasi sinna, sinna, sinna, kust tulevad igasugu sümbolid ja väljendid jne. Siis üks asi... võimaldab mul seda, kui ma ükskord töötasin selle pika ladina keele kursuse välja, siis ma võtan kuskil neli–viis tundi ladina keelt, neid väljendeid ja natuke ka vormi, et kust see tuleb ja natuke tausta. Ülejäänud kõik on müüdiga seotud ja just see inter- ja hüpertekstuaalsus, kus see väljendub tänapäeva kirjanduses, ja pluss siis see, mis meil tänapäeval ümberringi on. Ükskord kuus on meil selline tund, kus nad siis..., tunni pealkiri on „Kultuuriuudis“, kus nad siis ise räägivad, kas nad käisid midagi rääkimas, on midagi lugenud, näitavad midagi jne. Siis ma saan mõnda asja rääkida, mida ma muidu tervele klassile rääkisin.

M.V: Kas kasutate/olete õppetöös teadlikult või vähemteadlikult kasutanud semiootilist lähenemist?

L.H: No, mis siis nüüd ütelda selle kohta?! Semiootilisest lähenemisest, kui me õppekirjandust vaatame, siis siia maani on Nootrel natukene sellest, ja sa ütlesid, et Kessil on ka, oma õpikus sellest kirjutatud. Ütleme, et igasuguste sümbolite ja märkide lahtimuukimist, mida üks või teine asi tähendab, või kuidas üks või teine asi muutub, ajas muutub – loomulikult olen käsitlenud. Iseasi, kas ma hakkan sellele silti külge panema. See silt võib-olla ehmatada jne. Kui ma mõtlen viimase aja peale, siis võib-olla seesama „Kalevipoeg” oli viimati. Me jäime liiga kauaks sinna, seepärast, et see neile meeldis. Mul oli erinevaid ülesandeid – keegi pidi otsima tarbijakaitse reklaame, kus on Kalevipoeg tegelane, keegi pidi otsima neid Nemvaltsi karikatuure. Aga kui sa otsid, siis sa ju näitad ka. Ja see oli mõnus, siis nad said naerda ja.... Mis veel? Kellena veel Kalevipoeg elab, noh, igasugused maratonid, nagu Kalevipoja rattamaraton ja kui palju on Kalevipoja-nimelisi tänavaid, kui palju Linda-nimelisi. Igaüks midagi individuaalselt uuris. Üks õpilane tõi šokolaadi jne. Kuidas siis rahvuskangelasest sai vahepeal mingi tõllmökk ja on terve hunnik neid tekste ka, kus on Kalevipoeg – luuletajate luules jne. Võib-olla kõige teadlikumalt seal. Aga ütleme sellisest märgist ja märgitähendusest, mida üks või teine tähendab, need aastad, kui ma olen saanud „Meistrit ja Margaritat” õpetada, seda ei õpeta ilma, kui ei räägi mõnda asja ära. Kõike ei jõua sealt eluski rääkida, sest Irina Belobrovtseval on terve brošüür neid, mida üks või teine asi tähendab. Kõike niikuinii ei jõua. See on see, kui peab seda seletama, mis on ühe või teise asja taga. Aga seda, mida tänapäeval paljud ei tea ja mis minu eluajal oli ja nende eluajal ei ole, mis nüüd on juba mingi märk – tegelikult on neid ju palju. See käsitlusviis on ju koguaeg olnud, aga kas me paneme silti või ei pane silti.

M.V: Viimane küsimus. Mida te arvate semiootilise lähenemise rakendamise kirjandusõpetuses? Kas seda võiks põimida õppevarasse rohkem? Mitte siis teoreetilise poole pealt, vaid ülesannetesse või siis võiks õpetajatele ka tutvustada semiootilist lähenemist, aga mitte nii, et peaks õpilastele rääkima, milles see seisneb, vaid et endal oleks arusaam seoste otsimisest ja loomisest ja õpilaste nende juurde viimisest?

L.H: Mina arvan, et õpetaja võib eluaeg koolituda ja rohkem teada saada, kui ta teab. Minul ei ole mingi koolituse vastu midagi ja tööülesandeid..., kui keegi teeb mingeid tarku tööülesandeid, ma võtan hea meelega vastu need. Just see on praegu probleemiks, et kui neid töövihikuid igaüks teeb, siis kõik ootavad, et keegi neid kohe ostaks. Tegelikult need peaks olema vabavarana Internetis, töölehed – võta, mis tahad. Me nüüd panime

omad ka sinna, vähemasti oma kooli jaoks. Et ma vaatan, kas mul on vaja või ei ole, ja siis võtan, mitte ei tee sellest numbrit. Võib ju autori nimi all olla.

Lisa 4.a: Õpetaja Liivi Heinla tundide vaatlus

Tunnivaatlus nr 1:

Tunni üldkirjeldus	
Kuupäev ja kool:	2. veebruar 2015, Kadrina Keskkool
Klass:	12. klass
Teema:	A. H. Tammsaare „Tõde ja õigus”
Õppevara:	Õpetaja koostatud töölehed
Õpetaja ja õpilaste vahelise interaktsiooni kirjeldus	
<p>Õpetaja on autoriteetne ja võtab oma ainetundi tõsiselt, näitab, et valdab teemat ja on eeskätt huvitatud õpilaste arvamusest. Õpetaja suhtumine on sõbralik, küsib täiendavaid küsimusi, hoiab õpilastega silmsidet. Ei kontrolli õpilaste tegevust individuaalselt, juhib tähelepanu arutelu olulisusele ja märkmete tegemisele. Eristab konkreetset arvamused ja vastused — palub õpilastel ette lugeda oma arvamuse ja ei lükka seda ümber, ei anna hinnangut. Annab kogu klassile ausat tagasiside, tegeleb teose kontekstis väärtuskasvatusega (nt ausus, truudus jne).</p> <p>Õpilased osalevad aktiivselt tunnitöös, võtavad sõna, avaldavad arvamust ja järgivad õpetaja juhiseid. Julgevad sõna võtta, loevad vabatahtlikult ette reflektiivseid arvamused ja on õpetajaga dialoogis – kui arutluskäigus selgub, et õpilase vastus ei olnud teose kontekstis päris õige, ei kohku õpilane sellest tagasi, vaid võtab ka järgmisel korral sõna.</p>	
Metoodika	
Meetod	Kuidas mõjutab õpilaste teadmiste kujundamist
Sünesteetiline küsimusepüstitus	<p>Tundi alustatakse koduse ülesande ettelugemisega. Vastati järgmistele küsimustele: <i>Mis värvi on Krõõt, Mari ja lambasihver? Milline meloodia neile sobib? Kelle elu on kõige traagilisem ja miks?</i> Meetod suunab õpilasi looma seoseid ja võrdlusi erinevate meeleliste kategooriate vahel. Arendatakse analüütilist mõtlemis- ja eneseväljendusoskust, kujundatakse enesemääratlus-</p>

	ning suhtluspädevust. Suur rõhk on väärtuskasvatusel, s.t kujundatakse väärtuspädevust.
Õpimapeetod	Õpilased täidavad lehti vastavalt tunni- ja arutlusteemadele, lehed koondatakse isiklikku õpimappi. Õpimapis sisalduvad ka lõigulehed, kuhu õpilased kirjavad reflektiivseid arvamusi. Meetod suunab õpilasi süstemaatiliselt mõtlema ja süsteemi looma. Kirjutamine aitab teadmisi kinnistada. Kujundatakse õpi-, suhtlus- ja enesemääratluspädevust.
Lõigulehe täitmine ehk refleksioon	Õpilased vastavad kirjalikult enesekohastele küsimustele, seejuures on küsimused poistele ja tüdrukutele erinevad. Lõigu kirjutamisele järgneb arvamuste ettelugemine („Mina arvan...”). Meetod suunab õpilasi tekstiga suhestuma ning arendab enesemääratluspädevust, suur rõhk on väärtuspädevuse kujundamisel. Ettelugemisel arendatakse suhtlemisoskust.
Tööleht	Õpetaja loodud töölehel on esitatud suunavad küsimused, millele vastates tuleb viidata teose sisule (sh lõik ette lugeda). Meetod arendab funktsionaalset lugemisostkust ning suunab õpilasi sisulisi seoseid looma ning teost tõlgendama. Kujundatakse õpi-, sotsiaalset ja suhtluspädevust.
Arutelu	Õpetaja esitab pidevalt suunavaid ja refleksiooni õhutavaid küsimusi, sh tekitab õpetaja teose kontekstis väärtuskonflikti ning palub õpilastel selles osas arvamust avaldada. Õpetaja on pidevalt õpilastega dialoogis. Meetod suunab õpilasi kirjandustekstiga suhestuma ning enda arvamust formuleerima. Kujundatakse suhtlus- ja enesemääratluspädevust.
Dramatiseering	Õpilased etendavad gruppides etteantud tekstilõigu kirjandusteost. Meetod suunab õpilasi kirjandusteost

	ühel kunstivormist teise tõlkima, sh kasutama erinevaid märgisüsteeme. Kujundatakse suhtlus-, ettevõtlikkus- ja õpipädevust.
--	--

Tunnivaatlus nr 2:

Tunni üldkirjeldus	
Kuupäev ja kool:	3. veebruar 2015, Kadrina Keskkool
Klass:	12. klass
Teema:	A. H. Tammsaare „Tõde ja õigus”
Õppevara:	Õpetaja koostatud töölehed
Õpetaja ja õpilaste vahelise interaktsiooni kirjeldus	
<p>Õpetaja suhtleb klassiga, küsib erinevatelt õpilastelt (poistelt ja tüdrukutelt) arvamusi, on klassiga dialoogis, õpilased vastavad õpetaja küsimustele, s.t mõtlevad kaasa. Kõnnib klassiruumis ringi ning jagab juhiseid. Peegeldab õpilaste arvamusi ja vastuseid, tagasisidestab ausalt õpilaste mõtlemisprotsessi. Paneb tähele, et õpilastel võib olla/on eriarvamusi ja palub neid ka väljendada. Kõneleb ka enda kogemusest, toob enda näiteid. Kui õpilane ei soovi arvamust avaldada, on valmis seda ka aktsepteerima (nt poiss ei soovi ette lugeda arvamust perenaistest). Huumor ei ole õpetaja jaoks tundi segav faktor.</p> <p>Õpilased teevad tunnikäigu kohta ettepanekuid. Õpilased kuulavad õpetaja ettelugemist fokuseeritult. Õpilased on üksteise suhtes sõbralikult tõgavad. Kuna osa õpilastel on ette kanda näitemäng, on nad ärevil ja suhtlevad omavahel sel teemal, aga mitte tunni arutelus. Õpilased parandavad kaasõpilaste vastuseid.</p>	
Metoodika	
Meetod	Kuidas mõjutab õpilaste teadmiste kujundamist
Kahekordse <i>cinquaine</i> 'i ehk teemantluuletuse kirjutamine	Meetodi eesmärk on teha kokkuvõtte Mäe perenaistest. Meetod suunab õpilasi loovalt mõtlema ning tõlkima kirjandusteost teise žanri. Kujundatakse õpi- ja väärtuspädevust.
Õpimapimeetod	Õpilased täidavad lehti vastavalt tunni- ja arutlusteemadele, lehtedest koondatakse isiklikku

	õpimappi. Õpimapis sisalduvad ka lõigulehed, kuhu õpilased kirjavad reflektiivseid arvamusi. Meetod suunab õpilasi süstemaatiliselt mõtlema ja süsteemi looma. Kirjutamine aitab teadmisi kinnistada. Kujundatakse õpi-, suhtlus- ja enesemääratluspädevust.
Tekstikatkendi ettelugemine	Õpetaja loeb ette tekstikatkendi „Tõe ja õiguse” III osast. Meetod aitab luua seoseid käsitletava I osa ja suurromani teiste osade vahel. Meetod aitab õpilastel liikuda osalt tervikule ning luua seoseid epopöa erinevate osade vahel, samas näha erinevaid osi ühtse tervikuna. Meetod suunab õpilasi mõtlema ning seoseid looma. Seejuures arendatakse suhtlus-, sotsiaalset ja väärtuspädevust.
Arutelu	Õpetaja esitab pidevalt suunavaid ja refleksiooni õhutavaid küsimusi, sh tekitab õpetaja teose kontekstis väärtuskonflikti ning palub õpilastel selles osas arvamust avaldada. Õpetaja on pidevalt õpilastega dialoogis. Meetod suunab õpilasi kirjandustekstiga suhestuma ning enda arvamust formuleerima. Arendatakse suhtlus- ja enesemääratluspädevust.
Dramatiseering	Õpilased etendavad gruppides etteantud tekstilõigu kirjandusteost. Meetod suunab õpilasi kirjandusteost ühest kunstivormist teise tõlkima, sh kasutama erinevaid märgisüsteeme. Kujundatakse suhtlus-, ettevõtlikkus- ja õpipädevust.

Lisa 5. Tunnikava: tekstikäsitluse põhistruktuur

Tunni osad ja kasutatavad meetodid	
Õpetaja tegevus	Õpilaste tegevus
Tunniteema sissejuhatus ja loengu vormis ülevaate andmine	Õpilased kuulavad
Õpilastele töölehtede jagamine ja juhiste andmine tekstianalüüsi käigu kohta	Õpilased kuulavad juhiseid ja ei ava töölehti
Loengu vormis lühiülevaade käsitletavast autorist	Õpilased kuulavad ja teevad soovi korral märkmeid
Luuleteksti esituse ettemängimine (luuleteksti kuulamine/ vaatamine heas esituses)	Õpilased kuulavad/ vaatavad esitust, keskendudes ainult sellele kogemusele
Töölehe ülesannete juhendamine: luuletuse esmane lugemine	Õpilased loevad luuleteksti läbi ning sõnastavad oma mulje paarilisele
Avaliku arutelu juhtimine: muljete jagamine	Õpilased räägivad oma muljetest
Poeetiliste võtete meelde tuletamine slaidiesitluse abil	Õpilased tuletavad meelde õpitud mõisteid
Töölehe ülesannete juhendamine: luuletusest korrastavate võtete leidmine	Õpilased otsivad töölehe juhiseid järgides luuletusest korrastavad võtted
Avaliku arutelu juhtimine: leitud võtted	Õpilased toovad välja, milliseid võtteid nad leidsid
Töölehe ülesannete juhendamine: luuletuse kõnekate kujundite tõlgendamine	Õpilased tõlgendavad töölehe juhiseid järgides enda jaoks lahti luuletuses esinevaid kujundeid
Avaliku arutelu juhtimine: erinevad tõlgendused	Õpilased avaldavad arvamust, milline oli nende tõlgendus
Töölehe ülesannete juhendamine: luuletuse uuesti lugemine, keskendudes mõttearendusele; kandva mõtte sõnastamine	Õpilased loevad individuaalselt luuletuse uuesti läbi

Avaliku arutelu juhtimine: kandva mõtte sõnastamine	Õpilased toovad välja, milline on nende jaoks luuletuse mõttearendus ja kandev mõte
Konteksti kaasamine: erinevate videote vaatamine ja muusika kuulamine	Õpilased kuulavad/ vaatavad intervjuusid, laule, erinevaid esitusi jne
Avaliku arutelu juhtimine: kuidas mõjutab kontekst originaal-luuleteksti tähendust	Õpilased avaldavad arvamust, kuidas muutus luuleteksti tähendus nende jaoks

Lisa 6: Õppevara — Kristiina Ehin „Puudutus”

KRISTIINA EHIN

(1977)



*“Laulud mu südamel nagu kivid
nagu rasked
paekivipoolikud”*

2003

Ülesanne 1.



Kuula Kristiina Ehini luuletust „Puudutus”⁵⁹.

Ülesanne 2.



Loe omaette luuletus läbi. Millise mulje luuletus Sulle jättis? Jaga oma mõtteid kaaslasega!

Puudutus

Puuduta mind oma tulise palgega,
nii et on ilus ja valus.
Oma silmade sinimustvalgega
puuduta veel, ma palun.

Kas tunned, kuidas meile ikka on lahti
kõige kõrgemad taevateed,
kui tuleme kokku, kui leiame mahti,
jätame vaevad ja laulame.

Rüüpa mu elust januse sõõmuga,
kõige kaunimad ajad.
Puudutan sind oma rahu ja rõõmuga
nõnda palju kui vajad.

Puuduta mind oma headuse väega,
ainsaga, millel on väärtust.
Õnnista oma sileda käega
minu karedat saatust.

Puuduta mind oma tulise palgega,
nii et on ilus ja valus.
Oma silmade sinimustvalgega,
puuduta veel, ma palun.

⁵⁹ Esitab vabakutseline näitleja Hendrik Vissel.

Ülesanne 3.



Milliseid korrastavaid võtteid on Kristiina Ehin luuletuses „Puudutus“ kasutanud? Leia luuletusest lõppriim, algriim, mõttekordus, sümbol, antitees (vastuseade) ja too näiteid.

Lõppriim

.....

Algriim

.....

Mõttekordus

.....

Sümbol

.....

Antitees

.....

Ülesanne 4.



Mida tähendavad Sinu jaoks järgmised kujundid?

- „oma silmade sinimustvalgega”
.....
- „ [meile ikka on lahti] / kõige kõrgemad taeva teed”
.....

Ülesanne 5.



Loe luuletust uuesti ning keskendu mõttearendusele luuletuse viies salmis.

Mõtiskle järgmistele küsimustele:

1. Millised keelelised elemendid ja/või luuleread seovad luuletuse tervikuks?
.....
2. Millest ja kellest luuletus Sinu arvates kõneleb? Kuidas see Sind kõnetab?
.....

Ülesanne 6.



Kuula ja vaata intervjuud 2014. aasta laulupeo „Aja puudutus. Puudutuse aeg” tunnuslaulu „Puudutus” autorite, Kristiina Ehini ja Tõnu Kõrvitsaga ning laulupeo kunstilise juhi Hirvo Survaga. Arutle kaaslasega järgmiste küsimuste üle:

1. Milline on luuletuse sõnum laulu sõnade autori, Kristiina Ehini arvates?

.....

2. Kuidas tõlgendavad laulu Tõnu Kõrvits ja Hirvo Surva?

.....

Ülesanne 7*.



Vaata tantsupeo videosalvestist tantsust „Puudutus”⁶⁰ ja arutle klassikaaslastega järgmiste küsimuste üle:

1. Millest või kellest kõneleb Sinu arvates Mairo Saare loodud ja lavastatud tants „Puudutus”?

.....

2. Kuidas mõjutab tantsukeel Sinu arvates luuleteksti algset tähendust?

.....

⁶⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=NSsBCySXD9w> (Tantsu autor ja lavastaja Mairo Saar; muusika Tõnu Kõrvits, seade Mari Pokinen, sõnad Kristiina Ehin, esitab Liisi Koikson)

Lisa 7: Õppevara — Eda Ahi „Tallinna valss”

EDA AHI
(1990)



*„ei taha sa, kuid – надо, Федя, надо.
nii lihtsalt dostojevskiteks ei saada.”*

2013

Ülesanne 1.



Kuula ja vaata Eda Ahi luuletust „Tallinna valss” autori enda esituses saates Jüri Üdi Klubi⁶¹.

Ülesanne 2.



Loe omaette luuletus läbi. Millise mulje luuletus Sulle jättis? Jaga oma mõtteid kaaslasega!

Tallinna valss⁶²

argiõhtuselt lõhnavad kased
viinakuul* kuivetund linnas.
kurat teab – lase või ära veel lase,
elu on poolikus vinnas.

keeruta, vinnuta muredat juttu,
vilista haledat viisi, kui saad.
ööd on meil sünged ja kuluvad uttu,
ühte värvi on taevas ja maa.

argiõhtuselt lõhnavad kased,
ühtlases pilditus sinas.
tänavad helgivad kullas ja vases
ja kodudes pannakse tina.

2013

* viinakuu – oktoober

Ülesanne 3.



Milliseid korrastavaid võtteid on Eda Ahi luuletuses „Tallinna valss” kasutanud? Leia luuletusest lõppriim, epiteet, mõttekordus ja ümberütlus ehk perifraas ja too nende kohta näiteid.

Lõppriim

.....

⁶¹ Kättesaadav: <https://www.youtube.com/watch?v=7Iye3oy8Lsw>

⁶² Ahi, Eda (2013). *Gravitatsioon*. Luige: Verb

Epiteet

.....

Mõttekordus

.....

Perifraas

.....

Ülesanne 4.



Mida tähendavad Sinu arvates järgmised kujundid?

- „ühtlases pilditus sinas”
.....
- „/.../ lase või ära veel lase, / elu on poolikus vinnas”
.....
- „pannakse tina”
.....

Ülesanne 5.



Loe luuletust uuesti ning keskendu mõttearendusele luuletuse salmides.

Mõtiskle järgmistele küsimustele:

3. Millist mõtet kannab endas iga üksik salm?
.....
4. Millised keelelised elemendid ja/või luuleread seovad luuletuse tervikuks?
.....
5. Millest ja kellest luuletus tervikuna Sinu arvates kõneleb?
.....

Ülesanne 6.



Arutle koos klassikaaslastega, milles seisneb Eda Ahi luuletuse „Tallinna valss” üllatusmoment? Millise kunstitekstiga on võimalik seoseid luua?

.....

Ülesanne 7.



Loe läbi järgmine tekstilõik.

„Õõvastav kummituslikkus”⁶³

Redi Koobak

Raimond Valgre kirjutas ühe oma viimase, rahva hulgas (ja mitte ainult Eestis, vaid ka Soomes ja Venemaal) väga populaarseks kujunenud loo „Saaremaa valsi” 1949. aastal. See salvestati esmakordselt Georg Otsa esituses vaid kaks kuud pärast märtsiküüditamist, mille mõjuga Eestis siiani isiklikul ja kollektiivsel tasandil püütakse toime tulla. Selle laulu, mis räägib helgest romantilisest kohtumisest üürikeses juunikuu öös, sõnad on luuletaja ja tõlkija Debora Vaarandi pikemast luuletusest „Talgud Lööne soos”, mille ta kirjutas 1946. aastal toimunud Saaremaa esimeste sotsialistlike talgute tähistamiseks. Valgre lõi pala algselt minoorsena, kuid see viidi hiljem mažoori, et laulu „poliitiliselt korrektne” sisu ühtiks optimistliku ja positiivse meeleoluga, mida rahvas Stalini ajal juurutada üritati. Ehkki selle nõukogude propagandalaulu taust on ideoloogiline, näitab selle jätkuv populaarsus, et emotsioonides – kerges ja kohustustevabas naudingus, mida laul tekitab – on midagi, mis on ülevam keelest ja ideoloogiast.

Sirp, 10.10.2014



Raimond Valgre (1913–1949)



Debora Vaarandi (1916–2007)



Nüüd loe katkendit Debora Vaarandi poemist „Talgud Lööne soos” ning too välja, milliseid võtteid on Eda Ahi luuletuses „Tallinna valss” kasutanud, tänu millele on seda võimalik „Saaremaa valsiga” seostada.

⁶³ Koobak, Redi (2014). Õõvastav kummituslikkus. – *Sirp*, 10.10.2014
Kättesaadav: <http://www.sirp.ee/s1-artiklid/c6-kunst/oovastav-kummituslikkus/>

Saaremaa valss
[Talgud Lööne soos]

Ta keerutab, lennutab linalakkneidu,
kel silmist nii kelmikaid sädemeid lööb.
“Ei säärast küll maailmas kusagil leidu
kui Saaremaa heinamaad juunikuu ööl!

Siin laupäevaõhtuselt lõhnavad kased,
kui nendesse vajutad hõõguva näo.
Ja pühapäev hinges sul uskuda laseb,
et kauguses õnne vaid kukuvad käod.

Ning hämaras toomepuu lumena valed
on sinule hõiskavaid ööbikuid täis...
Miks muidu su huuled ja õhetav pale
nii õunapuuõiele sarnane näib!”

“Oh keeruta, kudruta kavalat juttu,
kuldtärniga nooruke sõjamees sa!
Me ööd on nii valged ja kuluvad ruttu,
seda linalakkneidu sa püüda ei saa!”

Oi Saarema niitude kastessed süled,
öövaikuses lauludest helisev nurm,
hõbepilvedes helendav taevast su üle,
ja kirgliku suudluse esmane hurm!

*

Just sellisel heinamaal peetigi pidu,
kuni hämarik koidule ulatas koe
ja kõikide mõtteid ning toiminguid sidus
uus tööde- ning rõõmudeküllane päev.

Eda Ahi luuletuses avaldub intertekstuaalsus järgmiste võtetega:

.....

.....

Ülesanne 9*.



Kuula Linnateatri näitleja Argo Aadli⁶⁴ esituses Raimond Valgre laulu „Ta keerutab, lennutab...” originaaliversiooni. Mõtiskle, kuidas see lugu mõjub kuulajatele võrreldes mažoorse, Georg Otsa esitatud „Saaremaa valsiga”. Jaga oma mõtteid klassikaaslastega.

⁶⁴ Tallinna Linnateater, 2007. Eesti teatri laulud [Helisalvestis]: muusikalavastuse CD/DVD. Tallinn: Tallinna Linnateater

Lisa 8: Kodutöö — luuleteksti analüüsi kriteeriumid

Luuleteksti analüüsi kriteeriumid

Analüüsi Sinu rühmale loosiga sattunud luuleteksti eelmistes tundides omandatud analüüsisivõtete abil erialgu individuaalselt. Sind aitavad luuleteksti hea ja põhjaliku analüüsi kriteeriumid ning loosisedelil olevad vihjed, mis on soovituslikud, kuid mitte kohustuslikud. Otsida võib igalt poolt ja igasugust materjali.

KRITEERIUM	KIRJELDUS
1. Ülevaade luuleteksti autorist	Enne luuleteksti analüüsimist tutvu autori taustaga – kellega on tegu, mis ajajärku ja kirjandusvoolu võib teda paigutada, kui viljakas on tema looming, kas lisaks luuležanrile on talle kodune veel mõni kirjandus- või kunstižanr, milliseid preemiaid/tiitleid on talle omistatud, milline on tema ühiskondlik positsioon jne. Tasuks eristada olulist infot ebaolulisest.
2. Kirjaliku luuleteksti struktuuri analüüs	Too välja luuleteksti konstrueerivad võtted/figuurid, nagu näiteks lõppriim, algriim, epiteet, metafoor, sümbol, kordus jne.
3. Kirjaliku luuleteksti sisutasandi analüüs	Too välja 1) Sinu jaoks kõnekad kujundid koos Sinu-poolse tõlgendusega ning 2) mõttearendus luuleteksti sees, sh salvide lõikes. NB! Antud analüüsietapp hõlmab ka Sinu tehtud tähelepanekuid tervikteksti kohta pärast struktuuri ja sisutasandi analüüsimist. Teisisõnu, palun too välja, kuidas luuletekst Sinu jaoks analüüsi käigus avanes.
4. Konteksti kaasamine	Leia materjale, mis aitavad analüüsivat luuleteksti paigutada laiemasse kultuurikonteksti.

	<p><i>Näiteks,</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - kui luuleteksti on viisistatud, arvustatud või raadios esitatud või - kui autor on samal teemal kirjutanud ja - tema seisukohtadega on teised autorid diskuteerinud, <p>kaasa analüüsi ka need tekstid ja tõlgendused.</p> <p>Kasuta materjalide leidmiseks erinevaid andmebaase ja arhiive, otsingumootoreid ning võimalusel kirjalikke allikaid.</p> <p>Too välja ka nende materjalide/tekstide mõju luuleteksti tähendusele ja too võimalusel välja erinevad tõlgendusviisid.</p>
--	---

Vormista oma kodutöö võimalusel arvutis ning võta see tundi kaasa. Palun too mulle oma kodutööst koopia või saada see mulle meilile (vaikmaam@gmail.com).

Head analüüsimist! Küsimuste korral kirjuta mulle julgesti. ☺

Lisa 9: Õpilaste tagasisideküsitluse küsimused

TAGASISIDEKÜSITLUS

Hea õpilane!

Selleks, et saaksin analüüsida oma proovitundide edukust, sh õpilaste arvamust ja hinnangut, küsin ka Sinu arvamust. Küsimused hõlmavad nii esimest kahte tundi, kodutööd kui ka rühmatööd. Palun vasta küsimustele ausalt ja võimalikult põhjalikult. Ankeet ja vastused on anonüümsed.

Aitäh!

Maarja

KÜSIMUSED

1. Kuidas Sulle kõnealune käsitusviis/analüüsimeetod üldiselt meeldis? Miks? (Võimalusel võrdle senise kogemusega luule käsitlemisest gümnaasiumiastme kirjandustundides.)
2. Kuidas mõjutas Sind luuleteksti kuulamine enne selle lugemist? Miks?
3. Kuidas aitas struktuuri analüüs (korrastavad võtted, nagu riim, epiteedid, vastandid, kordused jne) ja kujundite lahtimõtestamine Sul luuletuse sisu mõista?
4. Kuidas aitas kontekst (autor, esitused, viisistused, intervjuud, teisesed tekstid jne) Sul luuletust mõista?
5. Kuidas aitas kogu analüüsiprotsess Sul luuletust mõista ja sellega suhestuda?
6. Kuidas jäid ise rahule oma kodutöö sooritusega? Miks?
7. Kuidas hindad rühmatöö produktiivsust 5-punkti-skaalal? Miks?
8. Mis oli Sinu jaoks antud analüüsiprotsessi puhul keeruline/raske? Miks?
9. Mis oli Sinu jaoks tundides ja kodutöö tegemisel huvitav ning mida õppisid?
10. Kui Sulle jäi midagi tundides või kodutöö tegemisel arusaamatuks, siis palun kirjuta, mis, ja võimalusel kommenteeri, miks (nt vähene selgitamine, õpetaja väljendas end segaselt, midagi häiris jne).

11. Kuidas mõjutas see kogemus Sinu huvi luule vastu (nt kasvas/kahanes)?

12. Kui Sul on veel kommentaare, konstruktiivset tagasisidet või küsimusi, kirjuta need siia:

TAUSTAKÜSIMUSED

1. Sinu sugu:
2. Sinu vanus:
3. Sinu õppesuund:
4. Sinu huvi kirjanduse (mitte ainult luule) vastu (suur/väike/keskmine):
5. Sinu hobid ja koolivälised huvid:

Lisa 10: Tagasisideküsitluse koondülevaade

1. küsimus: Kuidas Sulle kõnealune käsitusviis/analüüsimeetod üldiselt meeldis? Miks? (Võimalusel võrdle senise kogemusega luule käsitlemisest gümnaasiumiastme kirjandustundides.)

Jrk	Sugu ja vanus	Õppesuund	Huvi kirjanduse vastu	Vastus
1.	N, 18	VÕ	Suur	Mulle ausalt ei meeldi selline arutlemise analüüs klassis, kuna kõigil on eriarvamused, aga tavaliselt diskussiooni ei teki ning tegevus muutub tühiseks.
2.	N, 19	VÕ	Väike/keskmine	Kuna üldiselt luule mulle väga meelepärane ei ole, siis ei oska öelda, et meeldis. Aga kindlasti ei olnud see ebameeldiv.
3.	N, 18	VÕ	Keskmine	Meeldis, sest see aitab trennida mõttetööd ja jõuda järeldusteni.
4.	M, 18	VÕ	Väike	Oli huvitav analüüsida luulet sisuliselt. Analüüsida ka hingelist poolt.
5.	M, 19	VÕ	Väike	Meeldis kõik, kuigi luuleinimene ma tegelikult pole.
6.	N, 18	VÕ	Väike	Sain kahjuks ainult viimases kahes tunnis olla, kuid oli tore, et saime ka teistega luuletustest rääkida.
7.	N, 19	VÕ	Keskmine	Minu arvates oli antud analüüsimeetod huvitav. Kuigi üldiselt see luuleanalüüsimine selline välja näebki.
8.	N, 19	VÕ	Keskmine	Alguses mõtlesin, et kindlasti tulevad igavad tunnid, sest luule käib luulevõhikule kaasas

				igavusega. Kuid tundide jooksul see arvamus muutus ning olen luulest rohkem huvitatud kui olin ennem.
9.	N, 19	VÕ	Väike	Kui luulet käsitleda põhjalikumalt ja näiteks uurida ka selle tausta, siis on mõttest lihtsam aru saada. Meeldis, kui oli põhjalikum käsitlus.
10.	N, 18	VÕ	Väike	Mulle meeldis, et tegelesime luulega üksikasjaliselt. Analüüsides on võimalik sisust paremini aru saada.
11.	N, 18	VÕ	Suur	Väga ei meeldinud see, et pidin ise üritama aru saada, mida autor tekstiga öelda tahtis, kuna ma ise luulet üldse ei loe, siis oli päris raske.
12.	M, 18	VÕ	Keskmine	Olen luulet ka varem analüüsima pidanud, aga tavaliselt ei uuri autori enda elu kohta midagi ja siis luuleridadest võib hoopis midagi muud välja lugeda.
13.	M, 18	VÕ	Väike	Üldiselt mulle meeldis see, kuna analüüsides jääb kõik rohkem meelde. Õpetaja juurderääkimine tekitas isegi natukene huvi luule vastu.
14.	N, 19	VÕ	Keskmine	Koostööna on palju lihtsam õppida ja teise inimese arvamus kõrval siis saab ise ka paremini antud juhul luuletuse mõttest aru.
15.	M, 19	MF	Väike	Täitsa põnev oli. Uudne, parem kui lihtsalt lugemine ja sellest püüda aru saada.
16.	M, 19	MF	Keskmine	Meeldis väga, analüüsimeetod on senisest praktilisem ning luuletajaid ei võetud korraga liiga palju. Oleks võinud veel muusika saatel ette lugeda luuletusi, isegi näidelda.
17.	M, 18	MF	Keskmine	Sai teada huvitava ja kerge analüüsimismeetodi, nüüd on parem oskus luuletust analüüsida.

18.	N, 18	MF	Suur	Meeldis, et oli põhjalik ja sain uusi teadmisi, kuid kodutöö oli üpris mahukas ning röövis unetunde.
19.	N, 19	MF	Keskmine	Tore oli enne autorist midagi teada. Tavaliselt midagi erilist ei tea ja luuletus ei tekita mingeid erilisi emotsioone.
20.	M, 19	MF	Väike	Natuke aeglane, võiks rohkem tegevust olla, sest pikapeale muutub tund igavaks.
21.	N, 18	MF	Keskmine	Põhjalikum analüüs aitab kohati väga palju luulet paremini mõista, kuid mulle isiklikult selline meetod käsitleda luulet ei meeldi.
22.	N, 18	MF	Keskmine	Luule käsitlemist siiani olen väga harva teinud, kuid arvan, et kirjandust üleüldse on raske mõista, kui seda ei analüüsita, sest see võib olla ka mitmeti mõistetav.
23.	N, 20	MF	Keskmine	Avas luuletuse sisu rohkem. Gümnaasiumi tundides ei ole me luulet nii põhjalikult käsitletud.
24.	M, 19	MF	Väike	Meeldis, sest analüüsides luulet eraldi ja pärast koos klassiga on hea, sest palju lihtsam on luulet mõista ja aru saada luulest.
25.	N, 18	MF	Keskmine	Analüüsimismeetod oli üsna tore, sest olid abistavad küsimused ning toredad luuled.
26.	N, 19	MF	Keskmine	Meeldis, et kõik arutati lõpuks koos läbi, niimoodi sai kuulda näiteks teiste tõlgendusi ning midagi ei jäänud arusaamatuks.
27.	M, 19	MF	Keskmine	Väga meeldis. Tund ei olnud nagu kohustuslik, pigem tundus vabaainena, mis pani tööd kaasa tegema + õpetaja oli ka väga tore ning aitas, kui vaja oli.
28.	M, 18	MF	Väike	Mitte eriti, sest ei meeldi analüüsimine üldse.

29.	M, 19	MF	Väike	Üsna hästi, sest luuletused erinesid üksteisest palju ning huvitav oli salasõnumeid luuletustest välja uurida.
30.	M, 18	MF	Keskmine	Meeldis, sest tavaliselt kirjandustundides luulet põhjalikult ei analüüsi. Tihti lihtsalt vaatame luuletuse üle ja kõik. Huvitav on teada saada, mida autor tegelikult mõelnud on.
31.	M, 18	MF	Keskmine	Ei ole väga suur luulesõber, seega ei oskanud võibolla analüüsida nii hästi. Aga siiski meeldis seda teha ning oli vahva kogemus teiega koostööd teha.
32.	N, 19	MF	Keskmine	See meetod aitas väga hästi mõista luuletuse sisu. Väga hea oli, et alguses tegime tunnis koos analüüsi läbi ning hiljem oli kodus lihtsam.
33.	M, 18	MF	Keskmine	Mulle meeldis. Õppisin paremini luulet analüüsima. See, et koos tegime oli hea, sai alguse kätte ja pärast oli endal lihtsam.

2. küsimus: Kuidas mõjutas Sind luuleteksti kuulamine enne selle lugemist? Miks?

Jrk	Sugu ja vanus	Õppesuund	Huvi kirjanduse vastu	Vastus
1.	N, 18	VÕ	Suur	Ei mõjutanud. Kui vaid nii palju, et tekkis eelarvamus kirjanikust kui enesest.
2.	N, 19	VÕ	Väike/keskmine	Mõjutas hästi, sest ise võib olla poleks osanud rõhutada vajalike kohti jne.
3.	N, 18	VÕ	Keskmine	Pani rohkem sellele mõtlema (sisule), sest kuulamine tõmbab tähelepanu paremini kui lugemine.
4.	M, 18	VÕ	Väike	Mõjutas, kuna ettekandmisviis muudab luuletuse konteksti.

5.	M, 19	VÕ	Väike	Aitas luuletuse nõ alatoonist paremini aru saada, mõjutas hästi.
6.	N, 18	VÕ	Väike	Kuulata enne oli halvem, kuna ise lugedes saab sellesse rohkem süveneda.
7.	N, 19	VÕ	Keskmine	Ma süvenesin kuulamisse rohkem, kui ma enne teksti ei näinud.
8.	N, 19	VÕ	Keskmine	Edastas luuletuse meeleolu.
9.	N, 19	VÕ	Väike	Kuulamise ajal ei saanud mõttest niiväga aru, kui teksti nägin, läks mõte selgemaks.
10.	N, 18	VÕ	Väike	Kuulamine lõi luuletusele meeleolu, kuna inimese hääletoon juba mõjutab, kas tegemist on positiivse või negatiivse luuletusega.
11.	N, 18	VÕ	Suur	Pani mind juba luulele mõtlema, oli nagu sissejuhatuseks luuletusele.
12.	M, 18	VÕ	Keskmine	Väga kahju hakkas, sest oli näha, kuidas autor läbi luule oma muresid kurdab ja kui abitu see olukord on.
13.	M, 18	VÕ	Väike	Luuleteksti kuulamine aitab luulest rohkem aru saada. Esitatakse nii, nagu luuletaja tahtis.
14.	N, 19	VÕ	Keskmine	Kui kuulata, siis see annab meeleolu paremini üle. Näiteks ETV-s kui loetakse on veel vaikselt muusika taga, mis aitab luuletusest tegelikult aru saada.
15.	M, 19	MF	Väike	Andis teistsuguse pilgu, edastas emotsiooni rohkem kui niisama lugedes.
16.	M, 19	MF	Keskmine	Ma nägin kõneleja kehakeelt, miimikat ja intonatsiooni. Aitas sisu arusaamisele kaasa.
17.	M, 18	MF	Keskmine	Andis kohe aimu milline see luuletus üldiselt on.
18.	N, 18	MF	Suur	Kuulata on parem, kui ise lugeda. Mõte jõuab paremini kohale.
19.	N, 19	MF	Keskmine	Tegi luuletuse minu jaoks huvitavamaks. Süvenesin rohkem. Autori enda esituses kõlab

				luule kuidagi teistmoodi.
20.	M, 19	MF	Väike	Rütm ei olnud õige, lugemine ei tulnud hästi välja.
21.	N, 18	MF	Keskmine	Kuulata ja lugeda luuleteksti on väga erinev, kuulates mõistab luule olemust paremini/lihtsamini.
22.	N, 18	MF	Keskmine	Polnud tunnis, kuid arvan, et luuleteksti kuulamine on parem, kuna lugedes tekivad oma mõtted vahele, ning on raske keskenduda, vähemalt mul.
23.	N, 20	MF	Keskmine	Andis kätte emotsiooni, mis lugedes peaks tekkima.
24.	M, 19	MF	Väike	Eelistaksin kuulata pärast ise lugemist, sest nii ei tekiks seda, et loed samamoodi kui kuulsid, aga kuulamine aitab kindlasti lihtsamini mõista.
25.	N, 18	MF	Keskmine	Luuleteksti kuulamine aitas mul paremini aru saada luule mõttest, sest ise lugedes ei saanud sellest alati aru.
26.	N, 19	MF	Keskmine	Aitas paremini mõista. Luulet kuulates tuli esile see emotsioon.
27.	M, 19	MF	Keskmine	Kuulamine ja lugemine on väga erinevad. Lugeda võib ka tuimalt, aga kuulates paned tähele kõiki pause ja rõhutusi, mida autor (esitaja) teeb.
28.	M, 18	MF	Väike	Andis teise tunde, hääle kuulmine efektsem kui lugemine.
29.	M, 19	MF	Väike	Oleks võinud vastupidi teha, sest siis saab luuletusest paremini aru.
30.	M, 18	MF	Keskmine	See mõjutab kindlasti luuletuse meeleolu, sest varem on kõik võõras, kuid peale kuulamist on teada, mis tuleb.
31.	M, 18	MF	Keskmine	Jättis mingisuguse esmamulje juba ära, seega oli teada, mis koha peal rohkem mõelda

				vms.
32.	N, 19	MF	Keskmine	Kuulata oli parem! Eriti kui loeb autor ise, sest hääletoon, pausid jms õigete kohtade peal on oluline – see aitab paremini tähele panna ja annab õige ülevaate.
33.	M, 18	MF	Keskmine	Eriti ei mõjutanud. Natuke lihtsam oli aru saada. Lugeja rõhutas just õiged kohti.

3. küsimus: Kuidas aitas struktuuri analüüs (korrastavad võtted, nagu riim, epiteedid, vastandid, kordused jne) ja kujundite lahtimõtestamine Sul luuletuse sisu mõista?

Jrk	Sugu ja vanus	Õppesuund	Huvi kirjanduse vastu	Vastus
1.	N, 18	VÕ	Suur	Ei aidanud, pigem ajas segadusse. Kõigil tekib alati eri arusaam ning õiget vastust ei tohiks kunagi olla.
2.	N, 19	VÕ	Suur	Aitas hästi, samuti aitas ka need mõisted meelde tuletada.
3.	N, 18	VÕ	Keskmine	Kindlasti rohkem, sest osa olid väga sügava mõttega.
4.	M, 18	VÕ	Väike	Arvan, et nende eraldi välja toomine ei pruugi olla alati oluline. Peaasi, et mõistaks tervikpilti.
5.	M, 19	VÕ	Väike	Otseselt ei aidanudki. Sain sellest nii aru nagu esmapilgul mulje jäi.
6.	N, 18	VÕ	Väike	Aitas paremini luuletusest aru saada, kuna niisama lugedes ei hakka iga väljendi peale väga mõtlema.
7.	N, 19	VÕ	Keskmine	Paremini aitas mõista, sain keeruliselt kirjutatud luulest paremini aru.

8.	N, 19	VÕ	Keskmine	Tegi luuletuse selgemaks, aitas luuletust lahti mõtestada.
9.	N, 19	VÕ	Väike	Kui põhjalikumalt vaadata näiteks epiteete ja kujundlikke väljendeid, on sisu lihtsam mõista, alguses võibolla ei saagi nendest aru.
10.	N, 18	VÕ	Väike	Sain aru, kas autor on mõelnud mingeid väljendeid sõna-sõnalt või on sügavam tähendus.
11.	N, 18	VÕ	Suur	Kui rääkisime need üks haaval lahti sain alles aru, et mingi asi on metafoorina mitte otseselt mõeldud.
12.	M, 18	VÕ	Keskmine	Tal oli üsna keerukas luuleseade, minu jaoks tegi see asja natuke keeruliseks.
13.	M, 18	VÕ	Väike	Enamjaolt aitas see sisust aru saada. Kui sa hakkad neid analüüsima, siis läheb luulele rohkem tähelepanu.
14.	N, 19	VÕ	Keskmine	Kui lahti sõnastada kõik võrdlused, sümbolid jne, siis saab paremini luuletuse sisust aru, et ikka aitab kaasa.
15.	M, 19	MF	Väike	Paremini kui enne, aitas mõtet leida kergemini.
16.	M, 19	MF	Keskmine	Tegi asja kindlasti lahtisemaks, avas tahke, mille peale ühekordsel läbilugemisel ei tule. Analüüs on tähtis osa luule mõistmisest.
17.	M, 18	MF	Keskmine	Aitas natukene, raskemad mõtted sai tänu neile välja noppida.
18.	N, 18	MF	Suur	Struktuuri analüüs ei aidanud niipalju kui luuletuse kuulamine, kuid tuletas meelde põhikoolis õpitu (mis on epiteet jms).
19.	N, 19	MF	Keskmine	Tegi mõistmist osaliselt kergemaks. Mõnest mõttest poleks ma ilma selleta aru saanud.

20.	M, 19	MF	Väike	Mitte eriti palju, mulle meeldib tervet luuletust korraga vaadata.
21.	N, 18	MF	Keskmine	Aitas ikka kuigi ei pea luule puhul seda vajalikuks, tähtsam on sisu.
22.	N, 18	MF	Keskmine	Sisu ta väga ei aidanud mõista, kuna struktuur pole mõttest olulisem.
23.	N, 20	MF	Keskmine	Aitas näidata, milliste kohtade peal on rõhk.
24.	M, 19	MF	Väike	Ilmselt kergemalt saab luulest aru, aitab autori sõnumi paremini kohale toimetada.
25.	N, 18	MF	Keskmine	Struktuuri analüüs aitas tugevalt luuletust mõista, sest üritasin leida erinevate kujundite tõlgendusi ning jõudsin nii luule peamõtteni.
26.	N, 19	MF	Keskmine	Aitas palju, sest süvenesin rohkem ning mõtisklesin kauem, mida mõne kujundiga silmas peetakse või kuhu üritati mõtteid suunata.
27.	M, 19	MF	Keskmine	Kui aus olla, siis mitte väga, kuna luule analüüs on minu jaoks üsna tüütu :)
28.	M, 18	MF	Väike	Minu jaoks ei muutnud see sisu üldse.
29.	M, 19	MF	Väike	Paremini kui lihtsalt läbilügedes, mõistsin rohkem luuletuste sõnumeid.
30.	M, 18	MF	Keskmine	See seletas lahti autori peidetud mõtteid ning tõi hästi välja kuidas saab ilusate sõnadega koledat edasi anda.
31.	M, 18	MF	Keskmine	Ei aitanud väga, minu jaoks olid need pigem lihtsad omadused.
32.	N, 19	MF	Keskmine	Sain luuletuse sõnumist paremini aru ja vaatasin seda teistsuguse pilguga. See pani mind laiemalt mõtlema ühiskonnale, mitte ainult luuletusele.
33.	M, 18	MF	Keskmine	Väga aitas, sain teada mida teatud sümbolid ja metafoorid tähendavad. Ning sellega seoses oli lihtsam aru saada sisust.

4. küsimus: Kuidas aitas kontekst (autor, esitused, viisistused, intervjuud, teisesed tekstid jne) Sul luuletust mõista?

Jrk	Sugu ja vanus	Õppesuund	Huvi kirjanduse vastu	Vastus
1.	N, 18	VÕ	Suur	Ei aidanud, kuna ma ei süvenenud palju.
2.	N, 19	VÕ	Väike/keskmine	Viisistused andsid minu arust idee aru saadavamalt edasi.
3.	N, 18	VÕ	Keskmine	Viisistused aitasid, need loovad õige meeleolu ja näitavad, mis meeleolus see luuletus kõneleb.
4.	M, 18	VÕ	Väike	Aitas, kuna autori enda tõlgendus on oluline.
5.	M, 19	VÕ	Väike	Aitasid väga kaasa. Alguses kuni kuulamiseni ei mõistnudki luuletust.
6.	N, 18	VÕ	Väike	Esitused aitasid mõista paremini luuletust.
7.	N, 19	VÕ	Keskmine	Samuti paremini. Näiteks „Puudutuse” tants, see läks mulle kohe rohkem südamesse.
8.	N, 19	VÕ	Keskmine	Andis selge ülevaate, milline on autor ning aitas mõista, miks kasutab teatud käekirja.
9.	N, 19	VÕ	Väike	Kui on luuletus lauluna, on ka parem mõista.
10.	N, 18	VÕ	Väike	Aitasid süveneda rohkem teksti ning kuulda ka, mida autor on täpsemalt mõelnud.
11.	N, 18	VÕ	Suur	Paremini, aitan natuke aru saada autorist ja siis ka sellest mida ta öelda tahab.
12.	M, 18	VÕ	Keskmine	Ta ise oli mingi intervjuu taolises asjas lähemalt lahti mõtestanud seda teemat ja see aitas kaasa.
13.	M, 18	VÕ	Väike	Ainult kuulamine aitas mõista. Teised ei aitanud.
14.	N, 19	VÕ	Keskmine	Autori taust aitab ka ikka, kust ta pärit on, mis teda eriti huvitab ja millest talle meeldib

				kirjutada.
15.	M, 19	MF	Väike	Autori taust ja kontekst lihtsustas luuletust.
16.	M, 19	MF	Keskmine	Samamoodi, võibolla kuulsin uut ideed, avastasin uue mõtte, leidsin seoseid mõnest laulust, filmist.
17.	M, 18	MF	Keskmine	Aitasid autorit üldisemalt paremini mõista.
18.	N, 18	MF	Suur	Palju aitas. Eriti autori enda kommentaarid ja mõtted luuletuse kohta.
19.	N, 19	MF	Keskmine	Veidi paremini, kuid mitte väga oluliselt.
20.	M, 19	MF	Väike	Seletas päris hästi lahti sisu, ise on hoopis keerulisem.
21.	N, 18	MF	Keskmine	Said aimu autori mõtetest.
22.	N, 18	MF	Keskmine	–
23.	N, 20	MF	Keskmine	Taust aitas mõista, miks autor on nii kirjutanud.
24.	M, 19	MF	Väike	Lihtsam on lugeda ja aru saada, sest kui sa tead näiteks mida autor ise mõtles või tundis.
25.	N, 18	MF	Keskmine	Kontekst eriti autori intervjuud aitasid luuletust mõista autori seisukohast.
26.	N, 19	MF	Keskmine	Jällegi oli kergem mõista just selle õige tunde ning emotsiooni pärast.
27.	M, 19	MF	Keskmine	Teatud kontekst aitas luulet paremini mõista ja aru saada tulevast sõnumist.
28.	M, 18	MF	Väike	Jällegi ei muutnud see mu arvamust üldse.
29.	M, 19	MF	Väike	Väga hästi, sest luuletust esitati nii, nagu luuletaja oli seda mõelnud.
30.	M, 18	MF	Keskmine	Aitas hästi mõista, sest siis sai kohati aru miks autor midagi just nii mõtles nagu ta kirja oli pannud.

31.	M, 18	MF	Keskmine	Samuti mitte.
32.	N, 19	MF	Keskmine	Luuletust aitas kergemalt mõista kellegi teise esitus. Autor, viisistused...ei aidanud mind. Pigem tegi viisistus asja raskemaks, aga võibolla oli asi ainult ühes laulus.
33.	M, 18	MF	Keskmine	Aitasid paremini mõista. Oli luuletuse sisust lihtsam aru saada.

5. küsimus: Kuidas aitas kogu analüüsiprotsess Sul luuletust mõista ja sellega suhestuda?

Jrk	Sugu ja vanus	Õppesuund	Huvi kirjanduse vastu	Vastus
1.	N, 18	VÕ	Suur	Teiste luuletusi kuulates aitas see analüüs palju, just teada tagamaid.
2.	N, 19	VÕ	Keskmine/väike	Üldiselt hästi, sest niisama ei saaks ma luulest midagi aru.
3.	N, 18	VÕ	Keskmine	Aitas, sest osadest asjadest ma ei saanud ikka aru.
4.	M, 18	VÕ	Väike	Aitas.
5.	M, 19	VÕ	Väike	Aitas natukene, kuid mitte väga.
6.	N, 18	VÕ	Väike	Nii palju, kui ma seda teha sain, siis aitas väga palju rohkem luuletust mõista.
7.	N, 19	VÕ	Keskmine	Kui luule oli läbi analüüsitud mõistsin paremini.
8.	N, 19	VÕ	Keskmine	Aitas mõelda sügavamalt.
9.	N, 19	VÕ	Väike	Mõnikord on väga raske luuletusi mõista, aga kui neid põhjalikumalt uurida, hakkab mõte rohkem tööle.
10.	N, 18	VÕ	Väike	Mida rohkem analüüsisin ning mida üksikasjalikumalt käsitlesin, seda paremini mõistsin

				luuletust.
11.	N, 18	VÕ	Suur	Rohkem ikka kui see, et ainult läbi loed, kui tuleb midagi analüüsida siis vaatan ma seda asja tähelepanelikumalt.
12.	M, 18	VÕ	Keskmine	Andis mõista, et eelarvamused inimeste suhtes tuleks lõpetada, õnneks mul endal selliseid asju esineb üliharva.
13.	M, 18	VÕ	Väike	Ainult kuulamine aitas mõista. Teised ei aitanud.
14.	N, 19	VÕ	Keskmine	Aitas luuletusest paremini aru saada.
15.	M, 19	MF	Väike	Tegi selgemaks luuletuse mõtte.
16.	M, 19	MF	Keskmine	Suhestusin kindlasti sügavamalt.
17.	M, 18	MF	Keskmine	Kogu protsessi lõpuks oli arusaam luuletusest kõvasti parem.
18.	N, 18	MF	Suur	Kindlasti paremini kui ise lugedes. Sai palju uut ja huvitavat teada.
19.	N, 19	MF	Keskmine	Tegi asja oluliselt kergemaks. Hakkasin ka pisiasju tähele panema.
20.	M, 19	MF	Väike	Mõned kohad jäid segaseks.
21.	N, 18	MF	Keskmine	Süvenesin rohkem kui oleksin teinud seda muidu.
22.	N, 18	MF	Keskmine	Palju aitas. Alguses luulet kuulates/lugedes ei saa kohe mõttele pihta. Analüüsimine tegi pildi selgemaks.
23.	N, 20	MF	Keskmine	Palju paremini sai luuletusest aru. Leidsime üles ka sügava mõtte.
24.	M, 19	MF	Väike	Väga palju selgemaks tegi asja.
25.	N, 18	MF	Keskmine	Analüüsiprotsess aitas mul tunda luuletust enda sees.

26.	N, 19	MF	Keskmine	Sain luulest paremini aru kui tundides käsitletud luulest.
27.	M, 19	MF	Keskmine	Sama, mis punkt 3 – ehk midagi erilist ei juhtunud.
28.	M, 18	MF	Väike	Teiste arvamused panid natuke teisiti mõtlema, kuid mõistmist ja suhtumist see eriti ei muutnud.
29.	M, 19	MF	Väike	Palju paremini kui varasemalt.
30.	M, 18	MF	Keskmine	Kindlasti aitas see luuletust paremini mõista, kui luuletust niisama lugedes.
31.	M, 18	MF	Keskmine	Tegi natuke kergemaks arusaamise.
32.	N, 19	MF	Keskmine	Pani mind mõtlema laiemalt ühiskonnale.
33.	M, 18	MF	Keskmine	Sain sümbolitest ja metafooridest aru. Algul olid lihtsalt sõnad.

6. küsimus: Kuidas jäid ise rahule oma kodutöö sooritusega? Miks?

Jrk	Sugu ja vanus	Õppesuund	Huvi kirjanduse vastu	Vastus
1.	N, 18	VÕ	Suur	Jäin rahule, sest ma kirjutasin oma arvamust. Töötasin luuletuse kallal nii hästi kui võimalik.
2.	N, 19	VÕ	Väike/keskmine	Jäin rahule, sest inimene, keda läbi tuli töötada, oli huvitav, samuti tema luule.
3.	N, 18	VÕ	Keskmine	Halvasti, sest ma ei saanud iseseisvalt sellest mitte midagi aru.
4.	M, 18	VÕ	Väike	Jäin enamvähem rahule, kuna pole eriline luulehuviline ning leian, et andsin parima.
5.	M, 19	VÕ	Väike	Üsna rahule, kuna sain kõik tehtud ja ei jäänud midagi leidmata.

6.	N, 18	VÕ	Väike	Puudumiste tõttu pole ma kahjuks või õnneks saanud veel sooritada kodutööd.
7.	N, 19	VÕ	Keskmine	Kuna mul ei olnud kriteeriumi lehte esialgu siis teen selle alles järgi.
8.	N, 19	VÕ	Keskmine	Jäi sooritamata.
9.	N, 19	VÕ	Väike	–
10.	N, 18	VÕ	Väike	Ma jäin rahule oma kodutöö sooritusega. Arvan, et analüüsisin ning viisin ennast luuletuse sisse täielikult.
11.	N, 18	VÕ	Suur	Hästi, sest see oli üks esimesi kordi kui ma sain täiesti aru mida luuletusega öelda üritati.
12.	M, 18	VÕ	Keskmine	Ma arvan, et nagu alati, saatsin ma töö liiga hilja, kuna mulle meeldib aega viita. Siiski arvan, et olulisem sai edasi antud.
13.	M, 18	VÕ	Väike	Ei jäänud rahule, kuna töö oli keeruline ja ei kukkunud hästi välja.
14.	N, 19	VÕ	Keskmine	Mitte väga, kuna ei saanud üksi analüüsides mõttest aru. Seega ei osanud väga kirjutada. Aga grupitööd tehes sain paremini.
15.	M, 19	MF	Väike	Ikka, täitsa korralik oli.
16.	M, 19	MF	Keskmine	Ma võtsin aega ja leidsin häid mõtteid. Olen rahul.
17.	M, 18	MF	Keskmine	Arvan, et läks enamvähem hästi.
18.	N, 18	MF	Suur	Kuna ma üritasin üpris põhjalik olla, siis arvan, et jäin rahule.
19.	N, 19	MF	Keskmine	Hästi. Mulle sattus hea autor ja tema luuletus oli ka väga huvitav.
20.	M, 19	MF	Väike	Mitte eriti, oleks võinud ise kodus rohkem vaeva näha või tunnis kaasa töötada rohkem.
21.	N, 18	MF	Keskmine	Jäin, kuna ma arvan, et sain kõik vajalikud teadmised, mis saama pidin säärasest

				analüüsist.
22.	N, 18	MF	Keskmine	–
23.	N, 20	MF	Keskmine	Hästi, arvestades seda, et esimesel päeval, kui teised seda õppisid, puudusin.
24.	M, 19	MF	Väike	Päris hästi, sest sain luuletusse peidetud sõnumile pihta.
25.	N, 18	MF	Keskmine	Ise jäin oma kodutöö sooritusena üsna rahule, sest täitsin kõik kriteeriumid.
26.	N, 19	MF	Keskmine	Jäin rahule, sest süvenesin sellesse ning tegin väga põhjalikult.
27.	M, 19	MF	Keskmine	Kui aus olla, siis ma VÄGA ei pingutanudki. Lugesin lihtsalt läbi ja panin tähtsamad faktid kirja. Huvitav oli seda teha, sellepärast, sest kogu protsess toimus Skype kõne ajal, kus osales 10 inimest.
28.	M, 18	MF	Väike	Ei jäänud rahule, jäi tegemata, kuna oli teistes ainetes tähtsamaks õppida.
29.	M, 19	MF	Väike	Ei teinudki kodutööd, sest e-päevikus polnud kirjas ning sõnumit ega muud taolist ka ei saanud, läks meelest ära.
30.	M, 18	MF	Keskmine	Jäin rahule, sest tutvusin uue huvitava kirjanikuga ning sain tema luuletuse mõttekäigust aru. Suutsin luuletust tänu esimesele kahele tunnile kindlasti paremini analüüsida.
31.	M, 18	MF	Keskmine	Ei jäänud – kodune töö pandi teisele klassile ja seega ei olnud täpselt meeles...
32.	N, 19	MF	Keskmine	Jah, analüüsisin luuletust põhjalikult ja selle peale läks päris palju aega.
33.	M, 18	MF	Keskmine	Normaalne, aga oleks saanud paremini. Tuli liiga hilja meelde, et teha oli vaja.

7. küsimus: Kuidas hindad rühmatöö produktiivsust 5-punkti-skaalal? Miks?

Jrk	Sugu ja vanus	Õppesuund	Huvi kirjanduse vastu	Vastus
1.	N, 18	VÕ	Suur	4 – alati saab paremini.
2.	N, 19	VÕ	Väike/keskmine	5, sest nii saab igaüks avaldada oma arvamuse.
3.	N, 18	VÕ	Keskmine	5, sest rühmas arutada on hea ja koos on tulemus alati parem.
4.	M, 18	VÕ	Väike	4. Kõigil polnud tehtud.
5.	M, 19	VÕ	Väike	5 punkti, oli ka eriarvamusi ja sai arutleda.
6.	N, 18	VÕ	Väike	5, kuna kõik andsid oma panuse, kes rohkem, kes vähem.
7.	N, 19	VÕ	Keskmine	Saime rühmaga hästi hakkama. Mõni puudujääk oli. 4.
8.	N, 19	VÕ	Keskmine	Üldiselt oleks selline rühmatöö produktiivne ning 5st punktist viis, aga tegin üksinda ning täpsemalt öelda ei oska.
9.	N, 19	VÕ	Väike	Koos on hea arutada, mõned asjad saavad selgemaks, hea kuulda teiste arvamust. 4
10.	N, 18	VÕ	Väike	5, saab arutada ning kuulda ka teiste mõtteid ühest ja samast luuletusest.
11.	N, 18	VÕ	Suur	1. Meie grupis oli ainult 1 inimene, kes oli saanud kodus rahulikult luuletuse üle mõelda ja arutada.
12.	M, 18	VÕ	Keskmine	0, rühm on üsna saamatu. [Oli üksinda rühmas – autori märkus]
13.	M, 18	VÕ	Väike	5p, rühmatöö sujus.
14.	N, 19	VÕ	Keskmine	5, sest me andsime mõlemad oma panuse.
15.	M, 19	MF	Väike	5, sest hea autor ja kaaslased olid.

16.	M, 19	MF	Keskmine	5
17.	M, 18	MF	Keskmine	Hindaksin 4,5, kuna kõik töötasid kaasa, kuid 0.5 võtsin maha kuna alati saab parem olla.
18.	N, 18	MF	Suur	5–. Kõik olid otsinud materjale ning said sõna klassi ees esitledes.
19.	N, 19	MF	Keskmine	3. Luulet, mida ma varem näinud ei olnud, oli ikkagi veidi raske mõista. Samas etteloetud versioon aitas.
20.	M, 19	MF	Väike	4, sest toetasin vähe kaaslast.
21.	N, 18	MF	Keskmine	4
22.	N, 18	MF	Keskmine	4p, sest sai palju infot eri luuletajate kohta ning kuulsin ka kaaslaste arvamusi.
23.	N, 20	MF	Keskmine	5 – sest rühmakaaslane aitas väga kiiresti aru saada, mis antud luuletuses tähtis oli.
24.	M, 19	MF	Väike	5, sest kõik olid kodus tööd teinud ja me leidsime üsna sarnaseid mõtteid.
25.	N, 18	MF	Keskmine	Rühmatöös töötasid kõik kaasa, seda annaksin oma rühmale 5 punkti.
26.	N, 19	MF	Keskmine	Minu meelest see on kasulik, nii et 5 punkti.
27.	M, 19	MF	Keskmine	5 – kuna õpetaja pidi kahel korral meid hädast välja aitama.
28.	M, 18	MF	Väike	5...pani rohkem mõtlema ja sundis tegutsema.
29.	M, 19	MF	Väike	5 – koostöö sujus hästi.
30.	M, 18	MF	Keskmine	Hindaksin 3-ga, sest olin üksik ning ei suutnud seetõttu just kõige produktiivsem olla.
31.	M, 18	MF	Keskmine	3. Sest, et minu poolne tahe ei olnud maksimaalne, võibolla ei tahtnud väga kaasa teha või ei pidanud vajalikuks.

32.	N, 19	MF	Keskmine	2, kuna ainult mina olin ette valmistanud (teised tegid suuliselt ehk mitte korralikult)
33.	M, 18	MF	Keskmine	5, sest sai teistelt mõtteid, kuidas antud luulet paremini või teistmoodi mõista.

8. küsimus: Mis oli Sinu jaoks antud analüüsiprotsessi puhul keeruline/raske? Miks?

Jrk	Sugu ja vanus	Õppesuund	Huvi kirjanduse vastu	Vastus
34.	N, 18	VÕ	Suur	Leida neid epiteete jne, sest ei saa nendest alati aru.
35.	N, 19	VÕ	Väike/keskmine	Raske oli leida piisavalt infot.
36.	N, 18	VÕ	Keskmine	Mõtestada lahti sümbolid, sest osa neist olid väga ära peidetud.
37.	M, 18	VÕ	Väike	Epiteetide jms otsimine, kuna ma siiani ei tea päris täpselt, mis need on.
38.	M, 19	VÕ	Väike	Sisu mõistmise väljendamine, kuna ei saanud isegi täpselt sisust aru.
39.	N, 18	VÕ	Väike	Analüüsi tegemine ei olnud raske.
40.	N, 19	VÕ	Keskmine	Raske sisuga luuletust on keeruline analüüsida.
41.	N, 19	VÕ	Keskmine	Isiklikult oli keeruline leida luule tegelik sõnum kuna pole harjunud luulet lahti mõtestama.
42.	N, 19	VÕ	Väike	Alguses mõttest arusaamine, see on alati alguses raske.
43.	N, 18	VÕ	Väike	Sisu täpne mõistmine, kuna igaüks saab luuletusest erinevalt aru.
44.	N, 18	VÕ	Suur	Minu konkreetse luuletusega ei olnud üldse raske, aga tavaliselt on mul probleemid aru saamisega mida öelda tahetakse.

45.	M, 18	VÕ	Keskmine	Luuletuse ülesehitus, raske oli leida epiteete, võrdlusi jms.
46.	M, 18	VÕ	Väike	Otseselt ei olnudki midagi rasket.
47.	N, 19	VÕ	Keskmine	Ilmselt mida autor on tahtnud oma luuletusega öelda.
48.	M, 19	MF	Väike	Tekstist arusaamine.
49.	M, 19	MF	Keskmine	Ei olnud midagi rasket.
50.	M, 18	MF	Keskmine	Minu meelest taoline analüüsiprotsess on hea kerge.
51.	N, 18	MF	Suur	Kodutöö. Võttis palju aega.
52.	N, 19	MF	Keskmine	Autori mõttest teatud kohtades aru saada. Kasutati väga keerukaid sümboleid, mille peale sageli ei tule.
53.	M, 19	MF	Väike	Erinevate luuletuse osade välja toomine, sest ei saanud aru.
54.	N, 18	MF	Keskmine	Leida muud konteksti.
55.	N, 18	MF	Keskmine	Leida struktuurilisi aspekte.
56.	N, 20	MF	Keskmine	Alguses luuletuse mõistmine, sest sisuni oli raske jõuda.
57.	M, 19	MF	Väike	Luuletuse „pointile” pihta saamine, sest ei ole teada, mis autor mõtleb.
58.	N, 18	MF	Keskmine	Analüüsiprotsessi puhul oli kõige raskem leida metafoore, sest ma ei tunne neid ära.
59.	N, 19	MF	Keskmine	Raske oli alguses mõtet tabada. Võib-olla sellepärast, et ma hakkasin ise lugema seda, ei kuulanud ennem autori esitust.
60.	M, 19	MF	Keskmine	Leida huvitavat ja informatiivset infot.
61.	M, 18	MF	Väike	Raske oli leida luuletuse mõte, ei saa aru sügavamatest mõtetest.

62.	M, 19	MF	Väike	Iga luuletuse põhisõnumit välja otsida.
63.	M, 18	MF	Keskmine	Kõik oli üpris lihtne.
64.	M, 18	MF	Keskmine	Leida kõnekujundeid, ei tea :)
65.	N, 19	MF	Keskmine	Struktuuri analüüs, kuna kujundid on erinevalt mõistetavad.
66.	M, 18	MF	Keskmine	Epiteetide ja metafooride ja selliste asjade leidmine. Sest ei ole sellega eriti tegelenud.

9. küsimus: Mis oli Sinu jaoks tundides ja kodutöö tegemisel huvitav ning mida õppisid?

Jrk	Sugu ja vanus	Õppesuund	Huvi kirjanduse vastu	Vastus
1.	N, 18	VÕ	Suur	Ausalt kõige huvitavam oli kuulata luuletuste tagamaid. Andsid sellele midagi juurde.
2.	N, 19	VÕ	Väike/suur	Huvitav oli lugude kuulamine, autorite intervjuud.
3.	N, 18	VÕ	Keskmine	Huvitav oli mõelda luuletuse sügavamat sisu, õppisin iseseisvalt tekstidesse süvenema.
4.	M, 18	VÕ	Väike	Huvitav oli mõista luule sisulist poolt.
5.	M, 19	VÕ	Väike	Teisi kuulata ja osad luuletused. Uus luuletus jms sellega seoses.
6.	N, 18	VÕ	Väike	Tunnis oli huvitav kuulda teist esitust.
7.	N, 19	VÕ	Keskmine	Õppisin luuletusi paremini analüüsima.
8.	N, 19	VÕ	Keskmine	Õppisin seda, et luule pole igav.
9.	N, 19	VÕ	Väike	–
10.	N, 18	VÕ	Väike	Huvitav oli otsida luuletusest kujundlikke väljendeid ning lugeda luuletusi, mis on

				tõlgendatud varasematest.
11.	N, 18	VÕ	Suur	Mind tegelt luule eriti ei huvita.
12.	M, 18	VÕ	Keskmine	Õppisin, et suudan olla päris hea analüüsija aga olen laisk natuke.
13.	M, 18	VÕ	Väike	Õppisin luulest nii mõndagi. Tunnid olid huvitavad.
14.	N, 19	VÕ	Keskmine	Tuletasin pigem meelde, kuidas luuletust analüüsida, sest kunagi ammu seda tehtud.
15.	M, 19	MF	Väike	Autori elu ja ta mõtted.
16.	M, 19	MF	Keskmine	–
17.	M, 18	MF	Keskmine	Sain otsida ning analüüsida huvitavat luuletust.
18.	N, 18	MF	Suur	Meeldis kuulata autorite elust ja tegemistest.
19.	N, 19	MF	Keskmine	Sain teada erinevatest autoritest. K. Ehin oli minu jaoks kõige huvitavam Enne ma temast ei teadnud.
20.	M, 19	MF	Väike	Et paljud luuletused on autorite poolt ettelõetuna internetis.
21.	N, 18	MF	Keskmine	Tutvusin luuletajatega, keda varem ei teadnud.
22.	N, 18	MF	Keskmine	Tunnis oli hea suhelda ning arutleda.
23.	N, 20	MF	Keskmine	Õppisin erinevate luuletajate väljendusviiside kohta.
24.	M, 19	MF	Väike	Õppisin luulet paremini mõistma, huvitab oli kuulata erinevaid tõlgendusi.
25.	N, 18	MF	Keskmine	Tundides ja kodutöö tegemisel oli huvitav, et sai analüüsimisel kuulata intervjuusid ning laule. Õppisin leidma erinevaid kujundeid.
26.	N, 19	MF	Keskmine	Huvitav oli avastada kui sügav on tegelikult väike luuletus.

27.	M, 19	MF	Keskmine	Luuletuste ja arvamuste kuulamine.
28.	M, 18	MF	Väike	Kahjuks midagi.
29.	M, 19	MF	Väike	Sai korratud luuleanalüüsimist ning kodutöö tundus ka huvitav grupitöö põhjal.
30.	M, 18	MF	Keskmine	Õppisin luulet paremini analüüsima ning mõistma ja see ongi huvitav.
31.	M, 18	MF	Keskmine	Huvitav oli jälgida kaasõpilasi, kes nii entusiastlikult kõiki ettekandeid tegid. Õppisin hoolikamalt keskenduma.
32.	N, 19	MF	Keskmine	Huvitav: enda tõlgendused. Õppisin: laiemalt mõtlema.
33.	M, 18	MF	Keskmine	Õppisin tundma uusi luuletajaid ja nende luulet.

10. küsimus: Kui Sulle jäi midagi tundides või kodutöö tegemisel arusaamatuks, siis palun kirjuta, mis, ja võimalusel kommenteeri, miks (nt vähene selgitamine, õpetaja väljendas end segaselt, midagi häiris jne).

Jrk	Sugu ja vanus	Õppesuund	Huvi kirjanduse vastu	Vastus
1.	N, 18	VÕ	Suur	Ei häirinud midagi otseselt, lihtsalt seda on juba liiga palju elu jooksul tehtud.
2.	N, 19	VÕ	Väike/keskmine	Ainult luulest arusaamine, aga see tuleneb ebapiisavast huvist luule vastu.
3.	N, 18	VÕ	Keskmine	–
4.	M, 18	VÕ	Väike	Probleeme polnud.
5.	M, 19	VÕ	Väike	–
6.	N, 18	VÕ	Väike	–

7.	N, 19	VÕ	Keskmine	Kodutöös oleks võinud analüüsikriteeriumid ka olla, siis oleksin saanud kohe kodust tööd teha, praegu jäi algul tegemata.
8.	N, 19	VÕ	Keskmine	–
9.	N, 19	VÕ	Väike	–
10.	N, 18	VÕ	Väike	–
11.	N, 18	VÕ	Suur	Ei.
12.	M, 18	VÕ	Keskmine	–
13.	M, 18	VÕ	Väike	Arusaamatuks ei jäänud midagi. Õpetaja selgitas kõike väga selgelt ja hästi.
14.	N, 19	VÕ	Keskmine	–
15.	M, 19	MF	Väike	Ei jäänd.
16.	M, 19	MF	Keskmine	–
17.	M, 18	MF	Keskmine	Ei olnud miskit, mis arusaamatuks jäi.
18.	N, 18	MF	Suur	Miks kodutöö ei olnud e-päevikus? Üldiselt arvan, et tegite head tööd :) [Paavo Matsin ajas e-koolis klassipäevikud segamini. Õpilastel oli ka minu e-posti aadress, kuhu küsimused suunata, ent seda varianti ei kasutanud keegi. – autori märkus]
19.	N, 19	MF	Keskmine	–
20.	M, 19	MF	Väike	Aeglasel tunnid :) Võiks kiiremad olla.
21.	N, 18	MF	Keskmine	–
22.	N, 18	MF	Keskmine	Õpetaja väljendas end väga hästi!

23.	N, 20	MF	Keskmine	–
24.	M, 19	MF	Väike	–
25.	N, 18	MF	Keskmine	–
26.	N, 19	MF	Keskmine	Kõik oli arusaadav.
27.	M, 19	MF	Keskmine	Ei lugenud tööjuhendit. Muidu kõik OK.
28.	M, 18	MF	Väike	Ei olnud arusaamatut.
29.	M, 19	MF	Väike	–
30.	M, 18	MF	Keskmine	Ei jäänud midagi arusaamatuks.
31.	M, 18	MF	Keskmine	V.t pt 6 (kodune töö)
32.	N, 19	MF	Keskmine	Kõik oli hästi selgitatud!
33.	M, 18	MF	Keskmine	–

11. küsimus: Kuidas mõjutas see kogemus Sinu huvi luule vastu (nt kasvas/kahanes)?

Jrk	Sugu ja vanus	Õppesuund	Huvi kirjanduse vastu	Vastus
1.	N, 18	VÕ	Suur	Jäi samaks.
2.	N, 19	VÕ	Väike/keskmine	Jäi pigem samaks.
3.	N, 18	VÕ	Keskmine	Ei mõjutanud kuhugi poole.
4.	M, 18	VÕ	Väike	Ei ütleks, et kasvas või kahanes. Jätkuvalt ei taha ma luulet ise lugeda, kuigi ise kirjutan

				laulusõnu.
5.	M, 19	VÕ	Väike	Ei mõjunud väga kuidag[i].
6.	N, 18	VÕ	Väike	Minu huvi see väga ei kasvatanud, kuna mind ei huvita kirjandus väga.
7.	N, 19	VÕ	Keskmine	Jäi samaks. Väga ei paelu mind luule.
8.	N, 19	VÕ	Keskmine	Kasvas.
9.	N, 19	VÕ	Väike	Ei suurenenud huvi luule vastu.
10.	N, 18	VÕ	Väike	Seda oli põnev teha, kuid arvan, et üldiselt jäi mu luulehuvi samale tasemele.
11.	N, 18	VÕ	Suur	Natuke kasvas.
12.	M, 18	VÕ	Keskmine	Olen seda alati austanud, aga ise ei tegeleks ega loeks. Neutraalne.
13.	M, 18	VÕ	Väike	Võin öelda, et kasvas natukene aga otseselt huvi luule vastu puudub.
14.	N, 19	VÕ	Keskmine	Mõnes mõttes nagu kasvas, ma hakkasin rohkem aru saama, miks luuletusi kirjutatakse.
15.	M, 19	MF	Väike	Natuke kasvas.
16.	M, 19	MF	Keskmine	–
17.	M, 18	MF	Keskmine	Natuke ikka kasvas.
18.	N, 18	MF	Suur	Eriti kuidagi ei mõjutanud. Arvan endiselt, et proosa on huvitavam.
19.	N, 19	MF	Keskmine	Umbes jäi samaks. Pigem veidi paranes huvi.
20.	M, 19	MF	Väike	Jäi samaks.
21.	N, 18	MF	Keskmine	Kasvas.
22.	N, 18	MF	Keskmine	Pigem kasvas, kuna need on nii sügavamõttelised ning annavad palju edasi.

23.	N, 20	MF	Keskmine	Ei kasvatanud, ega kahandanud, aga oskan nüüd paremini analüüsida.
24.	M, 19	MF	Väike	Huvi väga ei suurenenud, aga nüüd kui peaks kokku puutuma, siis oskan midagi peale hakata.
25.	N, 18	MF	Keskmine	See kogemus viis mind lähemale luulele.
26.	N, 19	MF	Keskmine	Ikka kasvas.
27.	M, 19	MF	Keskmine	Võib-olla suhtun luulesse tibake teistmoodi.
28.	M, 18	MF	Väike	Ei mõjutanud üldse.
29.	M, 19	MF	Väike	Kindlasti kasvas, sest salasõnumid olid huvitavad.
30.	M, 18	MF	Keskmine	Huvi jäi selliseks nagu oli. Olen alati luulest natuke huvitatud olnud.
31.	M, 18	MF	Keskmine	Pigem kasvas, teinekord mõtlen rohkem sõnumile.
32.	N, 19	MF	Keskmine	Jäi samaks.
33.	M, 18	MF	Keskmine	Pigem kasvas.

12. küsimus: Kui Sul on veel kommentaare, konstruktiivset tagasisidet või küsimusi, kirjuta need siia:

Jrk	Sugu ja vanus	Õppesuund	Huvi kirjanduse vastu	Vastus
1.	N, 18	VÕ	Suur	–
2.	N, 19	VÕ	Väike/keskmine	–
3.	N, 18	VÕ	Keskmine	–

4.	M, 18	VÕ	Väike	–
5.	M, 19	VÕ	Väike	–
6.	N, 18	VÕ	Väike	–
7.	N, 19	VÕ	Keskmine	–
8.	N, 19	VÕ	Keskmine	–
9.	N, 19	VÕ	Väike	–
10.	N, 18	VÕ	Väike	–
11.	N, 18	VÕ	Suur	Ei
12.	M, 18	VÕ	Keskmine	–
13.	M, 18	VÕ	Väike	–
14.	N, 19	VÕ	Keskmine	Grupitöö mõte super hea, aga oleks vaja koguaeg tegevuses olla, muidu hakkavad õpilased muid asju tegema.
15.	M, 19	MF	Väike	Tubli töö, täitsa põnev oli.
16.	M, 19	MF	Keskmine	–
17.	M, 18	MF	Keskmine	–
18.	N, 18	MF	Suur	–
19.	N, 19	MF	Keskmine	Väga tore vaheldus oli.
20.	M, 19	MF	Väike	–
21.	N, 18	MF	Keskmine	–

22.	N, 18	MF	Keskmine	Väga edukalt korraldatud ning üles ehitatud tund. Ajaliselt hästi planeeritud.
23.	N, 20	MF	Keskmine	–
24.	M, 19	MF	Väike	–
25.	N, 18	MF	Keskmine	Tunnid olid väga huvitavad, kuid ühe asja peale läks liiga kaua aega.
26.	N, 19	MF	Keskmine	Edu uurimusega!
27.	M, 19	MF	Keskmine	–
28.	M, 18	MF	Väike	–
29.	M, 19	MF	Väike	–
30.	M, 18	MF	Keskmine	Lahedad tunnid olid.
31.	M, 18	MF	Keskmine	Te olete vinged õpetaja!
32.	N, 19	MF	Keskmine	Väga tubli oled! :)
33.	M, 18	MF	Keskmine	Õpetaja oli hea, kuigi vahepeal võib ka kriitikat teha õpilaste vastuste kohta, aga natuke.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, MAARJA VAIKMAA

(autori nimi)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose
SEMIOOTILISE LÄHENEMISE RAKENDAMINE GÜMNAASIUMIASTME
KIRJANDUSÕPETUSES LUULEANALÜÜSI NÄITEL,
(lõputöö pealkiri)

mille juhendaja on ÜLLE PÄRLI (PhD)

(juhendaja nimi)

- 1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
- 1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, **25.05.2015**